

Miriam Tryti Berg

Grammatikk- og uttaleundervisning for voksne innlærere av norsk – kan man spore en effekt? Resultater fra en intervensjonsstudie

Masteroppgave i nordisk språkvitenskap.

Veileder: Kristin Melum Eide

Medveileder: Cecilie Slinning Knudsen

Mai 2021

Miriam Tryti Berg

Grammatikk- og uttaleundervisning for voksne innlærere av norsk – kan man spore en effekt? Resultater fra en intervensjonsstudie

Masteroppgave i nordisk språkvitenskap.
Veileder: Kristin Melum Eide
Medveileder: Cecilie Slinning Knudsen
Mai 2021

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven foretok jeg en longitudinell effektstudie, hvor jeg undersøkte hvilke effekter eksplisitt formfokuseret grammatikk- og uttaleuttaleundervisning av objektsskift har på voksne S2-innlærere av norsk. I norsk påvirker objektsskift syntaks, semantikk og fonetikk. Undervisningsopplegget jeg undersøkte effekten av fokuserte på former, hvor jeg eksplisitt forklarte reglene rundt prosessen objektsskift og bevisstgjorde den språklige formen. Det bestod av både uttale- og grammatikkundervisning.

Forskningsdesignet bestod av en pre-test, deretter et undervisningsopplegg etterfulgt av to post-tester, en rett etter undervisningen og en 2 måneder eller flere etter. Hver av disse tre testene inneholdt lese-forståelse oppgaver av tekst og akseptabilitetstester av lydfiler. Dette muliggjorde undersøkelse både av den umiddelbare effekten samt om den ble opprettholdt over lengre tid eller ikke. Dataen kommer fra tre informantgrupper: En intervensjonsgruppe bestående av S2-innlærere av norsk som mottok undervisningsopplegget, en kontrollgruppe bestående av S2-innlærere av norsk som ikke mottok undervisningen samt en mindre gruppe morsmålsbrukere.

Sammenligning av intervensjons- og kontrollgruppe tydeliggjorde at uttaleundervisningen ikke hadde noen effekt, mens grammatikkundervisningen derimot var effektiv. Videre analyse av intervensjonsgruppens data avslørte at de umiddelbare effektene førte til at andrespråksinnlærerne overgeneraliserte prosessen OS. Dette kan være et tegn på at de beveger seg oppover i sin mellomspråklige fase mot målspråket. For å måle effekten av undervisningen undersøkte jeg også tre forhold, hvor jeg fant at undervisningen bidro til en omorganisering av to av de tre trekkene prosessen objektsskift består av, økte farten på innlæringen og også høyeste oppnådde beherskelsesnivå.

Til slutt i oppgaven undersøkte jeg den reseptive lyttekompetansen til andrespråksinnlærere av norsk vedrørende OS. Jeg fant at S2-innlærere generelt godtar trykksvake objektspronomen i høy og lav posisjon, men kun godtar trykksterke objektspronomen i lav posisjon.

Abstract

In this master thesis I have carried out a longitudinal effect study, where I investigated what effects explicit form-focused grammar and pronunciation instruction of object shift has on adult L2-learners of Norwegian. In Norwegian, object shift affects syntax, semantics and phonetics. The instruction I investigated the effect of focused on forms, where I explicitly explained the rules of the process object shift and raised awareness of the linguistic form. It consisted of both pronunciation and grammar instruction.

The research design consisted of a pre-test, and then instruction followed by two post-tests, one right after the instruction and one 2 months or more later. Each of these three tests contained reading-comprehension tasks of text and acceptability judgement tests of audio files. This enabled investigation both of the immediate effect and whether or not the effect was maintained over a longer period of time. The data came from three participant groups: One intervention group consisting of L2-learners of Norwegian who received the instruction, one control group consisting of L2-learners of Norwegian who did not receive the instruction and one smaller group of native speakers.

A comparison of the intervention- and control group made it clear that the pronunciation instruction did not have an effect, while the grammar instruction however was effective. Further analysis of the intervention group's data revealed that the immediate effects lead to the second language learners overgeneralizing the process object shift. This can be a sign of them moving up and through their interlanguage phases towards the target language. To measure the effect of the instruction I also investigated three dimensions, where I found that the instruction contributed to a reassembly of two of the three features object shift consists of, increased the rate of the acquisition and also the end-state.

Lastly in my thesis I investigated the receptive listening competence of second language learners of Norwegian concerning object shift. I found that L2-learners generally accept unstressed object pronouns in a high and low position, but only accept stressed object pronouns in a low position.

Forord

Helt siden førsteåret mitt på nordisk har andrespråksforskning interessert meg. Etter hvert som årene gikk ble temaet mer og mer engasjerende. Jeg opplever temaet som viktig – ikke bare for meg, men også for alle andrespråksinnlærerne slik forskning er med på å påvirke. Da jeg nevnte for Kristin Melum Eide (min hovedveileder) at jeg ønsket å forske på andrespråksinnlæring i masteroppgaven min, huket hun tak i Cecilie Slinning Knudsen (min biveileder) og sammen kom vi fram til temaet for masteroppgaven min. Jeg ønsker å rette en stor takk til dere begge to. Tusen takk for all hjelpen dere har gitt meg, for all deres tålmodighet og for alle e-postene dere har svart på. Dere er begge inspirerende veiledere. Takk også for at dere trodde på meg gjennom hele prosessen, og for at dere motiverer meg. Denne masteroppgaven hadde ikke kunnet blitt til uten dere, og jeg setter stor pris på dere.

Takk til alle andre som har bidratt og hjulpet meg. Takk til min tante, mine foreldre, lillebroren min og kjæresten min for all hjelpen jeg fikk fra dere. Takk også til Natalie for at du leste førsteutkastet til det første kapittelet jeg skrev, og hjalp meg å samle nok mot til å sende det til veilederen min. Takk også til Guro som svarte på spørsmål om statistikk, selv om jeg endte opp med å analysere dataen min kvalitativt.

Alle menneskene som deltok i testene i masteroppgaven min var med på å gjøre denne masteroppgaven mulig. Derfor ønsker jeg også å rette en takk til alle som deltok, enten de tok testen en, to eller tre ganger og enten de mottok undervisning i objektsskift eller ikke. Jeg vet at testene mine ikke er særlig morsomme, så jeg setter stor pris på all deres tålmodighet og velvilje.

Jeg ønsker også å rette en takk til kjæresten min og min familie. Å skrive en masteroppgave kan kanskje oppleves som litt ensomt, da man går fra å ha fag hvor man møter forelesere og studievenner til å skulle jobbe med noe selv. Covid-19 pandemien som sterkt begrenset kontakten med andre mennesker gjorde nok ensomheten litt større, noe jeg som mange andre studenter kjente på. Derfor er jeg veldig takknemlig for min kjæreste og min familie, som alltid stilte opp og var der for meg.

Til slutt, men ikke mindre viktig, ønsker jeg å nevne foreldrene mine. Jeg kommer nok aldri til å skrive en bok, i alle fall har jeg ingen planer om det. Så dette blir nok min eneste mulighet til å dedikere noe til dem. Derfor ønsker jeg å dedikere masteroppgaven min til min mor og far. Jeg kunne ikke hatt bedre foreldre, tusen takk for at dere alltid har trodd på meg.

Trondheim, mai 2021

Miriam Tryti Berg

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
1 Innledning	1
1.1 Disposisjon	4
2 Teoretisk bakgrunn	5
2.1 Oppgavens tema og innretning	5
2.2 Behandling av objekter i andre språk og objektsskift i norsk	6
2.2.1 Objektsskift i norsk	7
2.3 Tidligere forskning på tilegnelse av objektsskift	13
2.3.1 Barns S1-tilegnelse av OS	13
2.3.2 Voksnes S2-innlæring av OS	14
2.4 SLA-teori, læringsteori og undervisningsteori	17
2.4.1 Kan man bli morsmålslik?	17
2.4.2 Hjelper eksplisitt undervisning?	20
2.4.3 Eksplisitt undervisning i objektsskift	21
3 Metode	25
3.1 Eksperimentell metode	26
3.2 Informanter	27
3.3 Forskningsdesignet: En pre-test og to post-tester	31
3.4 Lese-forståelsesoppgaver og akseptabilitetstester	32
3.4.1 Del 1 av testen: Leseoppgavene og valg mellom to setninger	35
3.4.2 Del 2 av testen: Akseptabilitetstestene	36
3.5 Undervisningsopplegget	40
3.5.1 Utvikling av undervisningsopplegget	40
3.5.2 Innholdet i undervisningsopplegget	42
3.6 Studiens gang	43
3.6.1 De elektroniske spørreskjemaene	43
3.6.2 Undervisningsopplegget	46
3.7 Metodiske svakheter og metodekritikk	47
4 Resultater/empiri	53
4.1 Morsmålsgruppens resultater	55
4.2 Intervensjonsgruppens resultater	57
4.3 Kontrollgruppens resultater	63
4.4 Oppsummering av datamaterialet	67

5 Analyse og diskusjon.....	73
5.1 Utgangspunktet til informantene.....	74
5.1.1 Utgangspunktet til morsmålsbrukerne	74
5.1.2 De to gruppene med S2-innlærere	77
5.2 Utviklingen til de to gruppene S2-innlærere	79
5.3 Utviklingen fra lesetestene.....	80
5.3.1 Når S2-innlærerne morsmålslik lesekompetanse?	81
5.3.2 Mulig årsak for utviklingen hos intervensjonsgruppen	83
5.4 Utviklingen fra lyttetestene.....	85
5.4.1 Når S2-innlærerne en morsmålslik lyttekompetanse?	87
5.5 Implikasjoner for undervisningens effekter	89
5.5.1 Implikasjoner for norskundervisningen	92
6 Konklusjon	95
6.1 Implikasjoner for norskundervisningen og videre forskning	97
Litteraturliste	99
Vedlegg.....	105
Vedlegg 1: Informasjonsskriv for kontrollgruppen	106
Vedlegg 2: Samtykkeskjema for kontrollgruppen:.....	109
Vedlegg 3: Informasjonsskriv for intervensjonsgruppen	111
Vedlegg 4: Samtykkeskjema for intervensjonsgruppen.....	114
Vedlegg 5: Informasjonsskriv for intervensjonsgruppen og morsmålsgruppen.....	116
Vedlegg 6: Samtykkeskjema	119
Vedlegg 7: Innholdet i informasjons- og samtykkeskjema fysisk kopi	121
Vedlegg 8: Instruksjoner om umiddelbare bedømmelser	124
Vedlegg 9: Innholdet i lesetestene	125
Vedlegg 10: Innholdet i lyttetestene	129
Vedlegg 11: Detaljert beskrivelse av undervisningsopplegget som ble gitt i klasserommet	133
Vedlegg 12: Nettsiden som inneholdt undervisningsopplegget om OS	141
Vedlegg 13: Instruksjoner som ble gitt på begynnelsen av spørreskjemaene i lese- og lyttedelen	145

1 Innledning

Andrespråksforskning er et relativt nytt forskningsfelt, og det samme gjelder forskning på andrespråksundervisning. Spørsmålet om hvordan man kan undervise i andrespråk på en best mulig måte, også omtalt som effektiv undervisning, har blitt stilt de siste tiårene av en rekke språkforskere. Årsaken til at forskning om dette er nødvendig, er ifølge Folkehelseinstituttet (2020)¹ at «[t]ilpasninger i språkopplæringen kan bedre mulighetene for læring» (s. 5), altså kan en optimalisering av andrespråksundervisningen bidra til å øke læringsutbyttet for voksne andrespråksinnlærere. En forutsetning her blir da kunnskap om hvilke tilpasninger som vil være optimale. Men det er ikke mange slike studier som gir kunnskap om dette i forbindelse med andrespråksundervisning av norsk, og det er «behov for flere studier om effekten av tiltak og undervisningsmetoder for voksne innvandrere» (ibid.). Det trengs altså mer forskning som gir kunnskap om dette. I denne studien undersøker jeg derfor undervisningseffekten av eksplisitt undervisning hos voksne andrespråksinnlærere av norsk. Alle former for eksplisitte undervisningsaktiviteter faller innunder Form-Focused Instruction (heretter kalt FFI eller formfokuset undervisning), som kan defineres som «enhver planlagte eller uplanlagte undervisningsaktivitet som er ment å få språkinnlærere til å vie oppmerksomhet til lingvistiske former» (Ellis, 2001, s. 1-2, min oversettelse). Formfokuset undervisning bevisstgjør altså innlæreren for den språklige formen, og det er effekten av denne bevisstgjøringen jeg undersøker. Fordi jeg undersøker effekten av et spesifikt designet undervisningsopplegg, er dette en effektstudie, også kalt intervensjonsstudie. Målet er å gi økt kunnskap om effekten av undervisningsmetoden FFI, som et bidrag til å forbedre norskundervisningen for voksne andrespråksinnlærere.

Det språklige fenomenet som er tema for undervisningsopplegget jeg velger å gi, er objektsskift. Enkelt forklart er objektsskift i norsk en prosess hvor et trykklett objektspronomen flyttes til venstre for negasjonen. Denne prosessen resulterer i en setning som (1b):

- (1) a. Jeg liker ikke det.
 b. Jeg liker det ikke.

¹Dette er en rapport fra Folkehelseinstituttet som ble skrevet på bestilling fra Integrerings- og Mangfoldsdirektoratet.

For morsmålsbrukere av norsk, er dette to enkle og uproblematisk setninger. For andrespråksinnlærere av norsk er dette derimot to setninger med uklare forskjeller, og tidligere forskning (Didriksen, 2016; Anderssen, 2018) har vist at S2-innlærere ikke har helt kontroll på plasseringen av objektspronomenet i forhold til negasjonen, altså i hvilke kontekster objektsskift skal brukes og hvilke type pronomener som påvirker og påvirkes av prosessen. Fordi S2-innlærere har utfordringer med OS, kan undervisning av objektsskift i norskopplæringen kanskje være hensiktsmessig, men vi mangler forskning som kan fortelle oss hvordan man kan undervise i objektsskift på en effektiv måte. Det er dette kunnskapshullet jeg i denne masteroppgaven skal bidra til å fylle. Det har i de siste tiårene kommet en rekke studier som undersøker om ulike former for FFI er effektive og egnet i andrespråksundervisningen for voksne. Disse viser at FFI er en fruktbar undervisningsmetode i grammatikundervisning (Norris & Ortega, 2000; Kang et al., 2019) og uttaleundervisning (Saito & Lyster, 2012). Fordi objektsskift er et fenomen som påvirker språkets syntaks og fonetikk, er prosessen OS godt egnet til å teste effektene av FFI. Da prosessen påvirker språket på disse forskjellige aspektene, kan dette gi informasjon hvorvidt formfokuset undervisning om de ulike språklige aspektene har noe for seg, eller om andrespråksundervisningen heller bør fokusere på andre ting. Jeg ønsker slik å belyse om vi skal bruke tid på å undervise i for eksempel ordstilling, eller fonetiske trekk og uttale, eller om dette egentlig ikke har noe for seg.

I denne masteroppgaven stiller jeg et overordnet forskningsspørsmål: **Kan man måle effekten av eksplisitt undervisning?** Dette overordnede forskningsspørsmålet består av disse fire underordnede forskningsspørsmålene: (A), (B) og (Bi-ii):

- (A) Kan vi måle en effekt av formfokuset undervisning?
- (B) Hvor egnet er FFI for undervisning av OS (objektsskift)?
 - i. Påvirket undervisningen omorganisering av trekkene OS består av i informantenes mellomspråk, førte den til at innlæringen gikk fortere, og/eller økte den deres høyeste oppnådde beherskelsesnivå?
 - ii. Er det slik at alle disse tre trekkene i OS er like påvirket av undervisningen?

Årsaken til at det andre underordnede forskningsspørsmålet er todelt, er at jeg undersøker de nevnte forholdene (1. omorganisering av trekk i mellomspråket, 2. fart på innlæring, 3. høyeste oppnådde beherskelsesnivå og 4. om alle trekkene påvirkes likt) for å si noe om effektene av undervisningen. Hvorfor jeg velger disse fire forholdene utdypes senere denne masteroppgaven. Som det skal vise seg, er dette nemlig egnede forhold å undersøke når man

undersøker effekten av eksplisitt undervisning. Svaret på de underordnede spørsmålene vil kunne gi oss mer informasjon om det overordnede forskningsspørsmålet, nemlig om man kan måle en effekt av eksplisitt undervisning. Tidligere studier som undersøkte S2-innlæreres språkkompetanse vedrørende OS, undersøkte som vi skal se senere i denne masteroppgaven kun reseptive ferdigheter. Jeg avgrensar til også å forholde meg til reseptive ferdigheter, og undersøker dermed undervisningens effekt på reseptive lese- og lytteferdigheter vedrørende OS. Produktive ferdigheter vies altså ikke en plass i denne masteroppgaven.

Tidligere studier som undersøkte S2-innlæreres språkkompetanse vedrørende OS undersøkte reseptive leseferdigheter generelt og ikke effektene av et undervisningsopplegg. Dette betyr at vi allerede har noe kunnskap om den reseptive lesekompetansen til S2-innlærere som ikke mottar undervisning i OS, men derimot tilegner seg prosessen naturalistisk. Vi har derimot ikke forskning som forteller oss om S2-innlæreres reseptive lyttekompetanse rundt OS ved naturalistisk tilegnelse. Dette er et kunnskapshull jeg i denne masteroppgaven ønsker å bidra til å fylle, noe jeg gjør på bakgrunn av datamaterialet som samles inn før S2-innlærerne mottar undervisning. Som vi skal se senere i denne masteroppgaven, vil denne dataen være egnet til å undersøke den initiale preferansen for S2-innlærere av norsk som har tilegnet seg prosessen OS på en naturalistisk måte.

Typisk for intervensjonsstudier er det at man har to informantgrupper: En som mottar intervensjonen/det man ønsker å teste effekten av, kalt intervensjonsgruppe, og en som ikke mottar dette, kalt kontrollgruppe (se f.eks. Snape & Yusa (2013)). Formålet med disse to gruppene, er å sammenligne utviklingen deres slik at man kan fastslå om en eventuell effekt skyldes den gitte intervensjonen eller ikke. I min studie rekrutterte jeg derfor to grupper med voksne andrespråksinnlærere av norsk, hvor den ene gruppen mottar eksplisitt FFI i objektsskift, og den andre ikke mottar slik undervisning. Også typisk for intervensjonsstudier er det at man foretar flere tester over tid, kalt pre- og post-tester (Derwing & Munro, 2015, s. 83-84). Derfor utgjør tester foretatt både før og etter intervensjonen datagrunnlaget i denne studien, og det er på bakgrunn av denne dataen jeg besvarer forskningsspørsmålet jeg stiller: Kan man måle effekten av eksplisitt undervisning?

Det er relevant å undersøke dette fordi det stadig blir flere voksne andrespråksinnlærere i Norge. I en tabell fra Statistisk Sentralbyrå står det at 1. januar 2021 var 18,5% av den norske befolkningen innvandrere, hvor innvandrer defineres som innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2021a). Av disse var litt under 200 000 norskfødte med innvandrerforeldre, mens ca. 800 000 var innvandrere. Selv om Covid-19 har bremset opp innvandringen, har andelen innvandrere i Norge fra 2020

til 2021 økt med 1,2% (Statistisk sentralbyrå, 2021b), et tall som trolig vil forhøyes når det ikke er en pandemi. Dette betyr at i tillegg til at Norge har en betydelig andel innvandrere fra før, kommer det også stadig flere. Da blir det også i sin tur flere andrespråksinnlærere av norsk som trenger norskopplæring. God norskkompetanse anses som en forutsetning for å få fullstendig tilgang til samfunnet, da spesielt visse områder i arbeidslivet, men også sosiale arenaer. Altså er en relativt god norskkompetanse en forutsetning for å kunne delta og integreres inn i det norske samfunnet. Fordi Norge har en betydelig andel innvandrere som stadig vokser, er dermed forskning som gir kunnskap om hvordan andrespråksundervisningen for voksne kan optimaliseres for å maksimere læringsutbyttet, både relevant og samfunnsnyttig.

Resultatene fra studier som denne kan slik bli styrende for de læringsopplegg man velger å anvende i norskklasserommene for voksne andrespråksinnlærere, på noe sikt.

1.1 Disposisjon

Denne masteroppgaven er har følgende struktur: I kapittel 2 beskrives den teoretiske bakgrunnen for denne masteroppgaven. Utvalget for innholdet i dette kapittelet er basert på hvilke fakta som er nødvendige og potensielt nyttige for å kunne undersøke effekten av et undervisningsopplegg i objektsskift, og teorien som etableres vil være bakteppet for diskusjonen av resultatene senere i masteroppgaven. Dette innebærer teori om fenomenet objektsskift, innlæring av det hos barn og voksne samt teori om andrespråksinnlæring, læringsteori og undervisningsteori. Deretter beskriver jeg i kapittel 3 hvordan jeg gikk fram for å samle inn data som er valide og reliable. Dette gjør jeg ved å gi en fullstendig beskrivelse av metoden jeg tok i bruk for å undersøke effekten av et undervisningsopplegg. Jeg diskuterer også ulike metoders egnethet, og forklarer hvorfor metoden jeg har valgt er en som er godt egnet til å gi data som besvarer forskningsspørsmålet. Etter dette presenterer jeg i kapittel 4 dataen denne metoden ga, og til slutt i dette kapitlet oppsummerer jeg funnene fra datamaterialet mitt. Deretter vil jeg i kapittel 5 analysere og diskutere disse funnene, før jeg til slutt besvarer forskningsspørsmålene mine og diskuterer hvilke implikasjoner dette kan ha for norskundervisning. I kapittel 6 avslutter jeg masteroppgaven ved å oppsummere svarene på forskningsspørsmålene mine samt noen viktige funn, samt kommer med implikasjoner for fremtiden.

2 Teoretisk bakgrunn

2.1 Oppgavens tema og innretning

Kjernen i dette forskningsprosjektet er en intervensjonsstudie, hvor jeg måler en effekt av et eksplisitt undervisningsopplegg. Dette gjør jeg for å undersøke hvorvidt eksplisitt grammatikk- og uttaleundervisning egner seg i norskundervisningen for voksne andrespråksinnlærere. Målet med dette er å bidra til å forbedre norskundervisningen for voksne. Objektsskift er testområdet jeg har valgt ut for denne intervensjonen, fordi det, som vi skal se i neste avsnitt, er godt egnet til å vise effektene av en intervensjon. Formålet med studien min er altså å kunne bidra til å besvare det mye diskuterte spørsmålet om vi bør undervise i grammatikk og uttale for S2-innlærere eller ikke, og i så fall, hvordan. Teorien jeg framsetter i dette kapitlet er basert på hvilke kunnskaper og hvilken teori som trengs for å kunne undersøke effekten av undervisningen. Det er nødvendig med teori om det språklige fenomenet jeg ønsker å undersøke, som er objektsskift. Derfor presenterer jeg aller først teori om hvordan objektsskift fungerer i norsk. Kunnskap om fenomenet er nødvendig for å kunne undervise i det, og for å vite om S2-innlærerne øker sin språkkompetanse eller ikke. Jeg må også vite hva som er typisk kompetanse om OS hos norske morsmålsbrukere (NS1) og voksne S2-innlærere av norsk (NS2) som ikke mottar undervisningsopplegget jeg undersøker. Sammenligning av deres kompetanse med kompetansen til NS2-innlærerne som mottar undervisningen, kan etablere om undervisningen hadde en effekt samt avsløre hva de eventuelle effektene er. For å kunne diskutere disse effektene fra et faglig ståsted, framlegger jeg deretter læringsteorier og andrespråksteorier. Til slutt trengs det teori om undervisning, da jeg i forbindelse med denne masteroppgaven underviser andrespråksinnlærere. Derfor vil jeg også presentere teori om hvilken form for eksplisitt undervisning som egner seg best til å undervise i objektsskift, samt hvilken type kunnskap dette utstyret andrespråksinnlæreren med.

I denne masteroppgaven undersøker jeg altså effektene av undervisning om objektsskift. Jeg har valgt fenomenet objektsskift til å undersøke en slik effekt, av fem distinkte årsaker. For det første er OS en språklig prosess som fort kan gå under radaren, og sannsynligvis ikke læres bort i detalj i norskkurs, samt uteblir fra lærebøkene. Derfor egner OS seg som tema til å undersøke effektene av undervisning, fordi innlærere ikke allerede mottar undervisning i det. For det andre er OS noe S2-innlærere ikke mestrer fra før av. OS er lavfrekvent i norsk, og som en konsekvens av lite input er det lite sannsynlig at voksne S2-innlærere klarer å oppdage selv hvordan objektsskift fungerer og lære prosessen. Som vi skal se senere i denne masteroppgaven, har nemlig tidligere forskning konkludert med at mangelen

på input er årsaken til at voksne S2-innlærere ikke mestrer OS. Derfor er OS her særlig egnet, effektene av et undervisningsopplegg kan jo ikke undersøkes like lett om det språklige fenomenet man undersøker er et S2-innlærerne mestrer fra før av. For det tredje kan objektsskift forklares. Det er et enkelt system som vi gjennom tidligere forskning vet hvordan fungerer, og når man først har funnet generaliseringene, kan det altså forklares. For det fjerde finnes det tidligere forskning om hvordan objektsskift mestres både av morsmålsbrukere og voksne S2-innlærere, slik at det allerede eksisterer et teoretisk bakteppe jeg kan trekke på i denne masteroppgaven. Den femte og siste årsaken til at OS egner seg å forske på er at det har en fin blanding av egenskaper det er relevant å undersøke. Fenomenet er nemlig satt sammen av både syntaktiske, semantiske og fonologiske egenskaper, som gjør at OS egner seg til å undersøke om disse tre trekkene henger sammen for S2-innlærere av norsk eller ikke.

Før vi går videre, ønsker jeg å etablere en kort begrepsavklaring av termene *andrespråk*, *andrespråksinnlærer* og *målspråk*. En vanlig definisjon på andrespråk (S2) som er mye brukt innenfor andrespråksforskning, er «kva som helst språk som ein person lærer i tillegg til morsmålet sitt, som i denne sammenheng blir kalla førstespråket (S1)» (Åfarli, 2015, s. 60)², og i denne teksten jeg velger å forholde meg til denne definisjonen av termen. Dette betyr at jeg med termen *andrespråk* mener et hvilket som helst språk en person lærer i tillegg til morsmålet sitt, og at jeg da med termen *andrespråksinnlærer* (S2-innlærere) også mener en person som lærer et språk i tillegg til morsmålet sitt, uavhengig av hvor mange andrespråk vedkommende har fra før av. Målspråk kan defineres som det andrespråket et individ forsøker å lære (Åfarli, 2015, s. 60), og S2-innlærerne i min studie har dermed alle norsk som målspråk.

2.2 Behandling av objekter i andre språk og objektsskift i norsk

I denne delen presenterer jeg tidligere litteratur om objektsskift og hvordan prosessen fungerer i norsk. Jeg kommer deretter med tidligere forskning på tilegnelse av objektsskift, hvor jeg først presenterer tidligere forskning om hvordan barn med norsk som morsmål tilegner seg OS, og deretter forskningen om hvordan voksne andrespråksinnlærere lærer seg OS. Av dette blir det tydelig at barn og voksne lærer språk ulikt.

² Med S2-innlærere mener jeg egentlig Ln-innlærere, en term som brukes for alle andrespråk der det er flere enn ett (ved flere andrespråk kan det være snakk om tredjespråk, S3, eller fjerdespråk, S4). Men slik Åfarli (2015) skriver, brukes begrepet S2-innlærer ofte også for å omtale flere andrespråk (s. 60), og jeg velger å forholde meg til termen slik Åfarli gjør.

Som vi skal se senere i denne masteroppgaven, har informantene som ble rekruttert i forbindelse med denne studien ulike morsmål der objektet behandles på ulike måter. Noen deltakere har en form for objektsskift i morsmålene sine, andre har *scrambling*³, mens andre igjen har språk hvor objektet så vidt flyttes. Disse systemene kommer jeg tilbake til senere i oppgaven, da noen skiller seg ut og kan påvirke innlæring av OS. Men for øyeblikket avgrensner jeg til kun å forholde meg til systemet objektsskift i streng forstand.

Objektsskift (OS) er en prosess man finner i flere språk, blant annet eksisterer det i alle germanske språk med SVO-struktur bortsett fra engelsk (Didriksen, 2016, s. 27). Dette betyr at også alle de tre skandinaviske språkene har objektsskift, men hvordan OS fungerer i de tre språkene varierer på tvers av dem, og det finnes også dialektale forskjeller innad i språkene (Bentzen, 2013; Bentzen, 2017). Da denne studien omhandler S2-innlæring av objektsskift i norsk, kommer den følgende redegjørelsen av OS kun til å omhandle prosessen slik den fungerer i det norske språket.

2.2.1 Objektsskift i norsk

Objektsskift (OS) er en prosess hvor objektspronomenet flytter til venstre for negasjonen, og påvirker setningen på tre områder: Syntaks, semantikk og fonetikk. Slik sett kan vi si at objektsskift består av tre komponenter, og i det følgende forklarer jeg hvordan disse tre komponentene fungerer, i den nevnte rekkefølgen. Jeg presenterer først teorien om selve prosessen og hvordan den fungerer, noe som kan få objektsskift til å virke som en veldig obligatorisk og enkelt regelrett prosess. Men mot slutten presenterer jeg forskning som har vist at det finnes noen unntak i ulike dialekter i Norge, og at denne prosessen ikke er så streng i talemålet som litteraturen framstiller det. Årsaken for at fokuset her ikke primært er på den faktiske bruken, men heller reglene for hvordan OS fungerer, normativt sett, er at studien innebærer å undervise S2-innlærere i reglene for OS. Av pedagogiske hensyn bør de presenteres for tydelige regler; å utsette dem for alle dialektale variasjoner og unntak av reglene kan gjøre prosessen uklar og vanskeligere å forstå, som kan påvirke hvorvidt de klarer å tilegne seg den.

Den første komponenten av OS vi tar for oss, er den syntaktiske. I en setning som inneholder et objekt og en negasjon hvor ingen flyttinger har skjedd, vil objektet stå til høyre

³ Scrambling er en type omstokking av den umarkerte rekkefølgen til setningsledd, delvis basert på informasjonsstruktur.

for negasjonen ((2a) og (3a)). I en setning med objektsskift, flytter derimot objektet slik at det beveger seg forbi negasjonen og opptrer foran den i en setning (Anderssen et al., 2018, s. 1). Dette ser vi her i (2b) og (3b):

- (2) a. Hun kjøpte ikke den
b. Hun kjøpte den ikke
- (3) a. Jeg kjenner ikke henne
b. Jeg kjenner henne ikke

Setninger med objektsskift har dermed objektet før negasjonen, mens i setninger uten objektsskift står objektet *in situ* (i utgangsposisjonen) etter negasjonen.

En begrensning rundt denne regelen er at bare trykklette objektspronomen kan gjennomgå objektsskift. DP-objekter⁴, inkludert navn, kan ikke flytte til venstre for negasjonen, da dette resulterer i en ugrammatisk setning, noe (4b) og (5b) eksemplifiserer.

- (4) a. Jeg liker ikke bordet
b. *Jeg liker bordet ikke
- (5) a. Jeg kjenner ikke Mari
b. *Jeg kjenner Mari ikke

Altså har fulle DP-er ikke mulighet til å gjennomgå objektsskift, fordi det resulterer i ugrammatisk setninger⁵. Den eneste typen objekter som kan gjennomgå objektsskift er objektspronomen, også kalt pronominal objekter. Dette så vi ved at objektet i (2b) og (3b) har flyttet til venstre for negasjonen, og setningene fortsatt er grammatisk. Her skiller altså pronominal objekter seg fra fulle DP-objekter.

At pronominal objekter kan stå både før og etter negasjonen, betyr at i det norske språket er det to tilgjengelige objektsposisjoner. Posisjonen før negasjonen kan kalles *høy posisjon*, mens posisjonen etter negasjonen kalles *lav posisjon* (Anderssen et al., 2018, s. 1). Den høye posisjonen er kun tilgjengelig for pronominal objekter. Fulle DP-er kan bare stå i en lav posisjon, hvor også pronominal objekter *kan* opptre.

⁴ DP er en forkortelse for engelske «determinative phrase», og omtegner en determinativfrase. Fordi DP er en etablert term, forholder jeg meg derfor til denne heller enn det norske ordet «determinativfrase».

⁵ Indefinitte pronomen kan heller ikke gjennomgå OS (Anderssen et al, 2012, s. 45). Eksempler:

Jeg ville spurt deg hva drømmen din er, men du har (*noen) ikke (noen).

Jeg skulle gjerne lånt deg en bil, men jeg har (*en) ikke (en).

En annen begrensning på OS er at setninger med et hjelpeverb og innføyde setninger ikke tillater OS. I setninger med hjelpeverb er ikke OS mulig, fordi et objekt ikke kan flytte forbi negasjonen før det finitte verbet har flyttet ut av VP, noe som gjør en setning med et finitt hovedverb en forutsetning for OS. Dette kalles *Holmbergs generalisering* (Didriksen, 2016, s. 7). Årsaken til at OS ikke er mulig i innføyde setninger, er at verbet ikke flytter i slike setninger. Dette gjør at OS blokkeres selv om et adverb skulle være til stede, noe vi ser i (6a-d).

- (6) a. ...ettersom håndverkerne ikke gjorde det.
b. *...ettersom håndverkerne gjorde det ikke.
c. ...ettersom håndverkerne ikke hadde gjort det.
d. *...ettersom håndverkerne hadde det ikke gjort.

Ethvert forsøk på flyttinger av objekter innad i den innføyde setningen resulterer i at setningen blir ugrammatisk, noe (6b) og (6d) eksemplifiserer. Kun (6a) og (6c) uten noen flyttinger er grammatiske, hvor både verbet og objektspronomenet forblir *in situ*. Altså er ikke OS mulig i innføyde setninger, og OS er også blokkert i setninger med hjelpeverb, både i innføyde setninger og hovedsetninger.

Slik påvirker altså prosessen objektsskift syntaksen til en norsk setning, ved at objektspronomenet flytter forbi negasjonen «ikke». Denne prosessen er ikke tilgjengelig for DP-objekter, og ikke mulig i setninger med et hjelpeverb eller i innføyde setninger.

Det andre området objektsskift påvirker språket på, er semantikken. OS har en semantisk komponent. Det er nemlig en forskjell i det semantiske innholdet til setninger med og uten OS, hvor setninger med objektspronomen uten OS er kontrastive, mens tilsvarende setninger med OS er ikke-kontrastive (Anderssen et al., 2018, s. 4-5). Kontrastiv defineres her som at noe står i kontrast til noe annet, mens ikke-kontrastiv ganske enkelt betyr at det ikke står i kontrast til noe (Didriksen, 2016, s. 6). Selve kontrasten finner vi i referenten til objektspronomenet⁶. Didriksen et al. (2016) bruker termene 'individuated referent' og 'non-individuated referent', noe jeg på norsk velger å kalle 'spesifikk referent' og 'uspesifikk referent'. Om pronomenet refererer til noe spesifikt, har det en spesifikk referent og flytter til

⁶ En annen mye brukt term for dette er «kjent». Termen «kjent» egner seg godt til å omtale subjekter, direkte objekter, utfyllinger til preposisjoner og pronomener. «Kjent» og «ukjent» kunne blitt brukt om pronomener også, men jeg har her valgt å heller bruke begrepet «kontrast». Årsaken er at «kontrast» og «ikke-kontrast» også er egnet da det gjelder for OS, samt at det er lettere å oppfatte. Derfor er det mer fornuftig å bruke disse termene når jeg kun forholder meg til pronomener og OS.

en høy posisjon. Motsatt forblir pronomenet *in situ* og flytter ikke til venstre for negasjonen når det har en uspesifikk referent (Didriksen, 2016, s. 6). Eksempelsetningene (7) og (8) viser dette:

- (7) Sara kjøpte en kake, men kaken ble dårlig før hun rakk å spise den.
a. Derfor spiste hun den ikke.
b. *Derfor spiste hun ikke den.
- (8) Thor vil at han og kona skal kjøpe en båt.
a. Kona ønsker ikke det akkurat nå, og vil heller vente et halvår.
b. *Kona ønsker det ikke akkurat nå, og vil heller vente et halvår.

Her ser vi at objektspronomenet i (7a-b) referer til 'en kake', og siden dette er noe spesifikt, har pronomenet en spesifikk referent slik at det opptrer i en høy posisjon, noe som gjør setningen ikke-kontrastiv⁷. Motsatt refererer objektspronomenet i (8a-b) til en VP, nemlig «(å) kjøpe en båt», og refererer dermed ikke til noe spesifikt. «Å kjøpe en båt» referer nemlig til en handling, og ikke en spesifikk ting. Derfor er referenten til objektspronomenet i (8a-b) uspesifikk, og må følgelig opptre i en lav posisjon, noe som (nærmest som en bieffekt) gjør setningen kontrastiv. Som vi ser, vil feilplassering av objekter basert på deres referent resultere i ugrammatikalske setninger ((7b) og (8b)), og bryter med våre forventninger til det semantiske innholdet i kontrastive og ikke-kontrastive setninger. Kontrastive setninger har et objektspronomen (med en uspesifikk eller spesifikk, se fn. referent) i lav posisjon, altså ikke OS, mens ikke-kontrastive setninger har et objektspronomen med en spesifikk referent i en høy posisjon, altså OS.

Anderssen et al. (2018) bruker en lignende distinksjon, ved å kalle antesedenten nominal når den refererer til et spesifikt substantiv, og ikke-nominal når den refererer til en hel setning (s. 8). Pronomenet «det» skiller seg nemlig ut fra andre pronomener ved at det i tillegg til å ha et substantiv i nøytrum som sin antesedent, også kan ha en VP eller en hel setning (som vi ser i (8a)). Ifølge Anderssen et al. (2018) er objektspronomenet alltid uspesifikt (eller uavgrenset) når antesedenten er en VP eller en hel setning, og skal følgelig stå i lav posisjon (s. 8). Slik fungerer den semantiske komponenten ved objektsskift.

Den tredje og siste komponenten ved objektsskift er den fonetiske. OS påvirker nemlig språket på et suprasegmentalt nivå (uttalenivået hvor vi finner prosodien), et nivå som ligger

⁷ 7b er ugrammatikalsk slik den står, men kan bli grammatisk med kontrastivt trykk på pronomenet: Derfor spiste hun ikke DEN, men en annen kake. Se flere eksempler i (9) og (10) nedenfor.

over segment-nivået (uttale av enkeltlyder). Prosodiske trekk er blant annet trykk, intonasjon og rytme (Derwing & Munro, 2015, s. 59-60), og mer spesifikt påvirker objektsskift hvorvidt objektspronomenet tildeles trykk eller ikke i norsk. Ifølge Andersen et al. (2018) kan nemlig kun trykksvake pronominal objekter flytte til venstre for negasjonen (s. 10), mens objektspronomen som forblir *in situ* må være trykksterke. Dette betyr at når et objektspronomen står i høy posisjon må det være trykksvakt (9a), mens et objektspronomen som står i lav posisjon alltid må være trykksterkt (10a) (blokkbokstaver på objektet indikerer trykksterk stavelse, små bokstaver trykksvak stavelse).

- (9) a. Jeg kjenner henne ikke.
b. *Jeg kjenner HENNE ikke.

- (10) a. Jeg kjenner ikke HENNE.
b. *Jeg kjenner ikke henne.

Her ser vi at tildeling av trykk på objektspronomen i en høy posisjon (9b) og fravær av trykk på objektspronomen i en lav posisjon (10b) resulterer i ugrammatikalske setninger. Det er altså ikke mulig for trykksterke objekter å flyttes til den høye posisjonen. Igjen ser vi et skille mellom pronomener og DP-er, hvor pronomener kan være både trykksterke og -svake, mens DP-er alltid har realisert trykk på substantivet. DP-er kan dermed ikke flyttes til den høye posisjonen fordi trykksterke elementer ikke kan flytte til den høye posisjonen.

Den typen trykk vi finner på objekter som forblir *in situ*, kan vi kalle kontrastivt trykk. Kontrastivt trykk er når man bruker trykk for å fremheve et ord i en ytring for å rette oppmerksomheten til det. Kontrastivt trykk skaper kontrast, og setter videre det man framhever i kontrast til noe annet. Slik sett går den semantiske og fonetiske komponenten hånd i hånd, fordi objektet i setninger uten objektsskift får kontrastiv betydning og også kontrastivt trykk. Slik påvirker altså objektsskift uttalen, og dette utgjør den fonetiske komponenten ved objektsskift.

Vi har nå sett hvordan prosessen OS påvirker det norske språket på tre nivåer: syntaks, semantikk og fonetikk. Men til tross for faglitteraturen om hvordan OS fungerer i norsk, har vi også forskning som viser at morsmålsbrukere kan ha andre preferanser og språkbruk som bryter med disse generaliseringene. Dette kan kanskje forklares med to ulike definisjoner av grammatikker, hvor man enten kan anse grammatikken som autonom og uavhengig av språkbrukeren, litt som i en grammatikkbok, eller som en individuell grammatikk eksisterende i hver språkbruker, noe som muliggjør språklig variasjon. Fram til nå har jeg beskrevet OS

slik prosessen normativt sett *burde* fungere, men den faktiske *bruken* hos norske morsmålsbrukere varierer, for som tidligere nevnt finner vi dialektale variasjoner i norsk. Blant annet fant Bentzen (2017) basert på det talte korpuset Nordic Dialect Corpus at i Trøndelag, Hordaland, Møre og Romsdal og Sogn og Fjordane mangler språkbrukere noen ganger OS (341) der vi skulle vente å finne det. Ved å undersøke Nordic Syntax Database, en samling av grammatikalitetsvurderinger, fant Bentzen ut at språkbrukere i disse områdene også later til å noen ganger avvise OS. Basert på dette framsetter Bentzen (2017) en teori om at i disse områdene er OS valgfritt (ibid.). Altså later objektsskift til å være valgfritt i Trøndelag og i visse deler av Vest- og Sør-Norge. I tillegg til dette har morsmålsbrukere bosatt andre områder enn sør i Norge en tendens til å akseptere trykksvake objektspronomen i en lav posisjon (Didriksen, 2016, s. 5-6), noe som kanskje også kan indikere at OS er underlagt en viss valgfrihet i de fleste delene av Norge. Det eksisterer altså en del variasjon av objektsskift innad i Norge, og i realiteten er kanskje ikke objektsskift så obligatorisk som faglitteraturen hevder at det er.

Fordi morsmålsbrukere viser variasjon i sin bruk av OS, kan man kanskje her bli ledet til å tro at det ikke er så nøye at S2-innlærere gjør feil når morsmålsbrukere også avviker fra faglitteraturen om OS. Men som vi skal se senere i denne masteroppgaven, kan vi etablere en kjerne i morsmålsbrukernes kompetanse som det dermed kan hevdes er viktig at S2-innlærerne lærer seg, da kjernen skiller mellom morsmålsbrukere og andre.

En del av faglitteraturen som utforsker objektsskift i de skandinaviske språkene, har forsøkt å finne et svar på spørsmålet om hva som utløser OS. Så langt har man ikke kommet til enighet om nøyaktig hva det er som utløser denne prosessen, og det er enda ikke blitt framsatt en teori som kan forklare alle de dialektale variasjonene av OS, altså bruk av OS eller fravær av OS i kontekster hvor slik bruk ifølge litteraturen er feil⁸ (Bentzen et al., 2013, s. 146). Det er utenfor denne oppgavens omfang å finne et svar på eksakt hva som trigger OS, da denne masteroppgaven fokuserer på S2-innlæreres tilegnelse av OS og effektene av FFI. Derfor går jeg ikke mer inn på denne diskusjonen, og går heller videre til å presentere tidligere forskning om hvordan barn og voksne lærer og mestrer OS.

⁸ De fire vanligste forklaringene later til å være teorier som forklarer OS ut ifra fonetikk, kognitiv status, fokus og informasjonsstruktur. For en oversikt over disse forklaringene, se Bentzen et al. (2013). Bentzen et al. (2013) redegjør for disse forklaringene samt utforsker hvorvidt de kan forklare alle tilfeller eller mangler på OS. Det er verdt å nevne at Bentzen et al. (2013) baserer seg på OS i alle de skandinaviske språkene, og ikke bare norsk.

2.3 Tidligere forskning på tilegnelse av objektsskift

Det har blitt forsket en del på tilegnelse av objektsskift (OS), både i norsk som førstespråk hos barn (Anderssen et al. 2011, 2012) og norsk som andrespråk hos voksne (Didriksen, 2016; Anderssen et al., 2018). I dette delkapittelet redegjør jeg for relevante funn fra denne forskningen.

2.3.1 Barns S1-tilegnelse av OS

Objektsskift tilegnes relativt sent hos barn. Anderssen et al. (2011) fant at barns initiale preferanse er for setninger uten objektsskift, og at dette gjelder både for DP-objekter og pronominale objekter (s. 267). Denne preferansen endrer seg ikke før barn er 5 år gamle, fordi først da begynner barn å godta bruk av OS (ibid.). Likevel skriver Didriksen (2016) at selv når barn er 7 år gamle er ikke denne preferansen konsekvent, eller lik voksne morsmålsbrukeres preferanse (Didriksen, 2016, s. 14). Dette betyr at selv om barn sin initiale preferanse begynner å endres når de er 5 år, er den fortsatt ikke voksenlik innen de er fylt 7 år. Altså tar det barn med norsk som morsmål mer enn 7 år å tilegne seg objektsskift på en morsmålslik måte.

Det har også blitt hevdet at barn er konservative, og ikke overgeneraliserer objektsskift. Barn flytter kun pronominale objekter som skal flyttes, og bruker ikke OS på pronomener som ikke skal gjennomgå objektsskift (Didriksen, 2016, s. 14). Altså bruker barn OS riktig når de først tar det i bruk, og de unngår å overgeneralisere prosessen.

Hva kan så årsaken være til at barn ikke tilegner seg OS før de er 7 år gamle? For å kunne besvare dette, må vi ta for oss forskning om barns tilegnelse av både objektsskift og subjektsskift. Subjektsskift (SS) er en mikrovariasjon i norsk som ligner veldig på OS, fordi et pronominalt subjekt i noen tilfeller kan flytte foran et setningsadverbial (11), mens DP-subjekter vanligvis, men ikke alltid, forblir *in situ* (12) (Anderssen et al., 2018, s. 3) (blokkbokstaver på første stavelse i objektet indikerer trykksterk stavelse, små bokstaver indikerer trykksvak stavelse).

- (11) a. Det huset har hun ikke malt.
b. Det huset har ikke HUN malt.

- (12) a. Det huset har LIsa ikke malt.
b. Det huset har ikke LIsa malt.

Til forskjell fra de 7 årene det tar barn å tilegne seg OS, tar det dem bare 2-3 år å tilegne seg SS (Anderssen et al., 2011, s. 241). Anderssen et al. (2011) undersøker årsaken til den relativt sene tilegnelsen av OS sammenlignet med SS, og refererer til en rekke faglitteratur om at barn starter med å tilegne seg og aller først begynner å bruke strukturer med mindre krevende grammatikk (s. 264). Det har blant annet blitt hevdet at barn ikke begynner å flytte elementer før de mottar tilstrekkelig evidens for det i inputen (ibid.). Altså kan kanskje økonomiprinsipper i språket være årsaken. Økonomiprinsipper her kan innebære at barn initialt unngår avanserte operasjoner som flytting, og kun lærer en operasjon om de mottar sterk evidens for den (Anderssen et al., 2011, s. 264). Men Anderssen et al. (2011) skriver at hvis økonomiprinsipper alene var årsaken til barns sene innlæring av OS, burde OS ha blitt tilegnet samtidig som SS. Dette stemmer derimot ikke med de faktiske forhold (s. 264-265). Forfatterne forklarer de forskjellige alderne for innlæring av SS og OS med at barn mottar lite evidens for at objekter kan flyttes gjennom inputen (ibid., s. 266), da subjekter flyttes oftere enn objekter. Subjekter realiseres nemlig som pronomen 85% mens objekter realiseres som pronomen i ca. en tredjedel av norske setninger (Eide, 2021). Altså mener Anderssen et al. (2011) at barn lærer SS og OS relativt sent på grunn av økonomiprinsippet, og at barns forsinkede tilegnelse av OS også skyldes mangelen på relevant input (s. 266). Dette betyr at økonomiprinsippet og lav frekvens av OS i input er årsaken til at barn ikke tilegner seg OS fullstendig før de er 7 år gamle, ifølge disse forfatterne.

2.3.2 Voksnes S2-innlæring av OS

Av de to studiene som har undersøkt innlæring av OS for voksne NS2-innlærere, fantes det ingen som undersøkte effektene av undervisning av OS eller reseptiv lyttekompetanse/den fonetiske komponenten ved OS. De undersøkte kun reseptive lesekompetanse, altså den syntaktiske og semantiske komponenten rundt OS. Som nevnt tidligere, er dette et kunnskapshull jeg ønsker å fylle, og denne tråden tas opp senere i denne masteroppgaven. Didriksen (2016) forsket på om voksne S2-innlærere på ulike stadier av innlæringen begynte å vise tegn til mestring av OS, eller kjennskap til OS. For å undersøke dette rekrutterte Didriksen NS2-innlærere med ulike kompetansenivåer i norsk. Anderssen et al. (2018) undersøkte på sin side om det var et forhold mellom innlæring av subjektsskift og objektsskift hos NS2-innlærere slik det er for barn med norsk som morsmål. Som vi så tidligere tilegner nemlig barn seg subjektsskift før objektsskift. Resultatene fra disse to studiene presenteres

mer detaljert i det følgende.

Tidligere studier har vist at S2-innlærere av norsk foretrekker setninger uten objektsskift, hvor objektet står i en lav posisjon, framfor setninger med objektsskift. Dette gjaldt både for DP-objekter og pronominale objekter (Didriksen, 2016; Anderssen et al., 2018). Slik sett later altså voksne NS2-innlærere til å ha samme initiale preferanse og startpunkt som det vi ser hos barn som tilegner seg norsk, da begge foretrekker objektet i en lav posisjon i starten.

Det har også blitt forsket på om voksne S2-innlærere skiller mellom fulle DP-objekter og pronominale objekter. Studier har vist at S2-innlærere gjør en distinksjon mellom disse to, hvor S2-innlærere har en større preferanse for DP-objekter i en lav posisjon enn de har for pronominale objekter (Didriksen, 2016; Anderssen et al., 2018), og dermed aksepterer DP-objekter mer enn pronominale objekter i en lav posisjon. Motsatt fant Didriksen (2016) at selv om setninger med OS generelt ikke er mer foretrukket enn setninger uten OS, har S2-innlærere en høyere aksept for setninger med objektsskift når objektet er et pronomen heller enn full en DP, samt at de fleste språk skiller mellom DP-er og pronomener (Didriksen, 2016, s. 81). Altså skiller S2-innlærere mellom pronomener og DP-objekter, ved at de i setninger uten OS har en høyere preferanse for DP-objekter enn pronominale objekter, mens de i setninger med OS har en høyere aksept for pronominale objekter enn DP-er.

Anderssen et al. (2018) fant at S2-innlærere har god kunnskap om plasseringen til DP-er, og foreslår som årsak at objekter realiseres som DP-er i den lave posisjonen (s. 86). Videre fant både Didriksen (2016) og Anderssen et al. (2018) at det er en sammenheng mellom høyere norskkompetanse og en preferanse for DP-er i en lav posisjon. Altså er S2-innlærere generelt flinke til å plassere DP-er riktig, og preferansen for DP-er i lav posisjon øker etter hvert som norskkompetansen forbedres.

Det har også blitt forsket på om preferansen for den lave posisjonen framfor den høye er ulik for S2-innlærere med ulike grader av norskkompetanse, og om økt norskkompetanse kanskje fører til økt mestring av OS. Anderssen et al. (2018) fant at S2-innlærere foretrekker pronominale objekter med både nominal og ikke-nominal antesedent i en lav posisjon, og at økt norskkompetanse ikke fører til en økt evne til å skille mellom pronomeners antesedenter (s. 31). Altså påvirker ikke økt norskkompetanse S2-innlæreres evne til å skille mellom og plassere objektspronomen riktig.

Et viktig spørsmål i faglitteraturen om voksnes innlæring av OS, er om årsaken bak likheten til barn og voksnes initiale preferanse for objekter i en lav framfor høy posisjon er den samme, hvor den for barn er økonomiseringsprinsipper i hovedsak, men også lav frekvens

i input. Didriksen (2016) undersøker faktorene økonomiprinsipper, frekvens (relatert til input) og kompleksitet som mulige årsaker (s. 16), og argumenterer for at årsaken for voksne S2-innlæreres preferanse for den lave posisjonen er input og variasjon i input. Objekter opptrer vanligvis *in situ* og OS later til å være valgfritt for visse morsmålsbrukere, derfor mottar ikke voksne S2-innlære nok input av setninger med objektet i en høy posisjon til å kunne avgjøre at det er visse typer pronomener som gjennomgår OS (ibid., s. 86). Altså er ikke årsaken til den initiale preferansen for barn og voksne S2-innlærere den samme, da barns sene innlæring skyldes økonomiprinsippet først og fremst, men også input, og voksne S2-innlæreres preferanse i hovedsak skyldes lav frekvens i input. Hvor lav frekvens det faktisk er i input presenterer jeg i neste avsnitt.

Input spiller altså en vesentlig rolle i voksnes S2-innlæring av objektsskift. For å illustrere hvor lite språklig evidens innlæreren faktisk har for at objektspronomen opptrer i en høy posisjon, refererer jeg her til forskning som viser at OS er lavfrekvent (Westergaard 2010; Anderssen et al. 2018). Westergaard (2010) fant i NoTA korpuset (et korpus med spontan tale) at i norske setninger realiseres objekter som en DP eller en setning 66.4% av gangene, og som pronomener bare 32.7% av gangene (s. 106). 32,7% er en relativt lav prosent. Norske setninger har altså objektspronomen i bare ca. 1/3 av de relevante strukturene. Som vi har sett tidligere, forblir noen objektspronomen *in situ*. Dette betyr at ikke alle objekter som realiseres som pronomener opptrer i en høy posisjon. Anderssen et al. (2018) skriver at objektspronomen i 83.5% av tilfellene har en ikke-nominal antesedent, og at i 95% av tilfellene forblir disse *in situ*. Som nevnt tidligere, opptrer objektspronomen med en ikke-nominal antesedent i den lave posisjonen. Av objektspronomenene med en nominal antesedent, blir 87% flyttet til den høye posisjonen (Anderssen et al., 2018, s. 10). Selv om 87% av objektspronomen med nominal antesedent og de resterende fem prosentene av objektspronomenene med en ikke-nominal antesedent opptrer i en høy posisjon, utgjør ikke disse prosentene en stor andel setninger når man ser dem i lys av at objekter bare realiseres som pronomener ca. 1/3 av gangene. Basert på dette ser vi dermed at selv når objekter realiseres som objektspronomen, opptrer de oftest i en lav posisjon. Altså er inputen som eksponerer S2-innlærere for den høye posisjonen relativt lav sammenlignet med inputen som eksponerer S2-innlærere for den lave posisjonen.

Til slutt har man også undersøkt hvorvidt ulike systemer i S2-innlæreres morsmål og andrespråk kan påvirke mestringen av objektsskift. Didriksen (2016) fant i sin studie at morsmål påvirker og spiller en viktig rolle i voksnes S2-innlæreres tilegnelse av OS (s. 87), men hadde ikke nok data til å komme med en konklusjon om hvorvidt eventuelle andrespråk

også er en medvirkende faktor (ibid., s. 82). Bakgrunnen for påstanden om at morsmål spiller en rolle i innlæringen av OS er funnene rundt deltakerne med germanske språk med V2 og slaviske språk som morsmål. Disse deltakerne hadde nemlig en høyere preferanse enn deltakere med andre morsmål for objektspronomen med nominal antesedent i en høy posisjon, og Didriksen foreslår at dette skyldes den relativt frie ordstillingen i morsmålene deres (s. 87). Altså later slaviske og V2-germanske morsmål til å føre til en høyere aksept for pronomen med nominal antesedent i en høy posisjon enn visse andre morsmål. I tillegg til dette fant Didriksen at deltakerne med V2-germanske morsmål også ga høyere score til setninger med pronomen med ikke-nominale antesedenter i en høy posisjon enn deltakere med andre morsmål gjorde. Dette betyr at de ga høyere score til pronomen med både nominale og ikke-nominale antesedenter i en høy posisjon, altså har ikke disse deltakerne forstått i hvilke tilfeller man skal bruke OS og ikke. Didriksen forklarer dette med mangel på input, og at i tilfeller hvor de er usikre, benytter S2-innlærere seg av de allerede kjente systemene i morsmålene sine (s. 87). Altså spiller morsmål en rolle i andrespråksinnlæringen av OS, spesielt når mangel på input gjør prosessen uklar, noe vi av tidligere forskning vet er tilfellet da OS forekommer i minoriteten av norske setninger. Om tidligere innlærte andrespråk påvirker tilegnelsen av OS, er derimot mer usikkert.

2.4 SLA-teori, læringsteori og undervisningsteori

I denne delen presenterer jeg teori om andrespråksinnlæring, læringsteori og undervisningsteori i den nevnte rekkefølgen.

2.4.1 Kan man bli morsmålslik?

Kan voksne S2-innlærere bli morsmålslike? Dette har vært et omdiskutert tema innenfor andrespråksforskningen. Denne diskusjonen bygger på to ulike teoretiske retninger innenfor andrespråksforskningen i generativ grammatikk, og i det følgende presenterer jeg de to mest sentrale teoriene med motstridende svar på om man kan bli mer morsmålslik, samt relaterer disse til OS ved å si noe om hvilke implikasjoner det vil ha for voksnes S2-innlæring av OS.

En teori som var rådende på 80- og 90-tallet er Failed Functional Features Hypothesis (FFFH). Ifølge FFFH kan ikke voksne S2-innlærere tilegne seg språkspesifikke funksjonelle trekk som de ikke allerede har i morsmålet sitt (Jin et al., 2015, s. 243). Denne teorien tilsier

dermed at voksnes S2-innlæring er begrenset av morsmålet til den respektive S2-innlæreren, som betyr at visse voksne S2-innlærere ikke kan bli mer morsmålslike over tid. Denne teorien motsies av Full Transfer/Full Aksess-hypotesen (FTFA), som ble framsatt på 90-tallet (Jin et al., 2015, s. 259). Enkelt forklart går FTFA ut på at førstespråksgrammatikken er utgangspunktet for innlæringen av andrespråket, og at voksne S2-innlærere kan tilegne seg alle mulige språktrekk, også de en S2-innlærer ikke har i sitt respektive morsmål (Jin et al., 2015, s. 262). Dette betyr at ifølge FFFH kan en S2-innlærer ikke bli morsmålslik med mindre morsmålet deres har store nok likheter med målspråket, mens ifølge FTFA kan alle S2-innlærere bli mer morsmålslike⁹.

Gitt at S2-innlærere kan bli mer morsmålslike over tid, hvordan skjer dette? Dette spørsmålet er tema for det som følger. I det følgende utdyper jeg teorien FTFA, samt en teori utviklet på bakgrunn av FTFA som forklarer hvordan S2-innlærere beveger seg fra utgangspunktet (dvs. førstespråksgrammatikken) til målspråksgrammatikken.

Ifølge FTFA er førstespråket utgangspunktet for S2-innlæringen. Dette skjer ved at «hele førstespråksgrammatikken overføres til innlærerens mellomspråk og utgjør starttilstanden for andrespråkstillegningen» (Jin et al., 2015, s. 262). Slik bygger altså FTFA på teorien om mellomspråk. Mellomspråk betegner prosessen S2-innlærere går gjennom når de mestrer et språk. I denne prosessen beveger de seg fra starttilstanden som er førstespråket sitt til slutttilstanden, målspråket, som vi kan anse som ytterpunkter på et kontinuum. Mellomspråket er da en mellomfase mellom de to ytterpunktene. Denne mellomfasen består av flere ulike nivåer, og etter hvert som S2-innlæreren blir stadig mer målspråkslik, beveger S2-innlæreren seg gjennom disse fasene. Fasene anses som mellomspråksfaser også om de skulle avvike fra målspråket, og alle faser er systematiske (Aronin & Singleton, 2012, s. 25). S2-innlærerne i min studie (som vi skal se senere i metodekapittelet) har en relativt høy norskkompetanse, men ikke så høy at de er fullstendig morsmålslike i norsk. Derfor kan vi kanskje si at disse S2-innlærerne er i en sen mellomspråklig fase. Dette betyr at når jeg i min studie undersøker S2-innlærernes språkkompetanse, er det mellomspråket deres jeg undersøker.

Det jeg undersøker i mellomspråket deres, er hvorvidt undervisningen påvirker S2-innlærernes evne til å sette sammen aspektene, altså de tre komponentene, objektsskift består av. En relevant hypotese for å undersøke sammensetting av dette i et andrespråk er Feature

⁹ FTFA er ikke en garanti for at en voksen S2-innlærer kan oppnå en morsmålslik kompetanse (Jin et al., 2015, s. 262), teorien tilsier bare at S2-innlæring ikke er begrenset.

Reassembly Hypothesis (FRH), som er en relativt ny teori innenfor andrespråksforskningsfeltet. FRH baserer seg på teori om at et språk inneholder (leksikalske) elementer som får tildelt ulike trekk på en spesifikk måte. Disse trekkene kan være både formelle, fonologiske og semantiske. Når flere trekk hører sammen, utgjør de en trekkbunt. Hvilke leksikalske elementer som får hvilket trekk samt trekkbunter er språkspesifikke, og kan variere fra språk til språk (Albaqami, 2020, s. 377). Om vi relaterer denne teorien til OS i norsk, kan vi definere de tre komponentene OS består av som tre trekk. Prosessen OS går ut på at objektspronomenet flytter til venstre for negasjonen, derfor etablerer jeg det syntaktiske trekket [+/-flytting], hvor [+flytting] gjelder for setninger med OS, og [-flytting] for setninger uten. Prosessen OS fører også til at objektspronomenet realiseres som trykksvakt, derfor etablerer jeg trekket [+/- trykk], hvor [-trykk] er gjeldende i setninger med OS og [+trykk] i setninger uten. Til slutt så vi at OS kun skjer i setninger med en ikke-kontrastiv betydning. Derfor etablerer jeg trekket [+/- kontrast], hvor [-kontrast] gjelder for setninger med OS og [+kontrast] gjelder for setninger uten OS. Trekkene [+flytting], [-kontrast] og [-trykk] utgjør trekkbuntene som er å finne i setninger med OS. Motsatt har setninger uten OS trekkene [-flytting], [+kontrast] og [+trykk]. Disse to trekkbuntene er kun gjeldende for prosessen OS i norsk, og kan variere eller rett og slett mangle i andre språk. Det jeg undersøker er altså undervisningsoppleggets effekt på S2-innlærernes evne til å sammenstille disse to trekkbuntene i mellomspråket sitt.

Hvordan settes så slike trekkbunter sammen? Ved barns førstespråkstilegnelse identifiserer og setter barn sammen spesifikke trekk med leksikonet for første gang, noe de gjør basert på evidensen de mottar gjennom språklig input. Dette kalles trekkksamling eller sammenstilling av trekk (*feature assembly*) (Albaqami, 2020, s. 377). Når voksne S2-innlærere derimot lærer et andrespråk, baserer de seg på trekkene slik de er satt sammen i trekkbunter i førstespråket. Gjennom input de mottar av andrespråket får de evidens for hvordan trekkbuntene er satt sammen og hvordan trekk leksikalsk skal kodes i andrespråket. Dette kalles *feature reassembly*, heretter kalt trekkomorganisering. Kodingen skjer på bakgrunn av betydning og grammatisk funksjon. Er det forskjeller mellom trekkbuntene i S1 og S2, må trekkene omorganiseres eller eventuelt fjernes eller legges til, og muligens også tildeles andre leksikalske aspekter i andrespråket enn de gjør i førstespråket (Albaqami, 2020, s. 378). Relaterer vi teorien om omorganisering av trekk til S2-innlæring av de tre trekkene som utgjør trekkbuntene OS, eller motsatt trekkbuntene i setninger uten OS, betyr dette at S2-innlærerne må omorganisere trekkene slik de er satt sammen i deres førstespråk. Om denne prosessen i deres S1 består av andre trekk enn det gjør i norsk, må disse trekkene slettes. Om

deres S1 mangler noen av disse trekkene, må de legges til.

Både FRH og ideen om mellomspråk baserer seg på at utgangspunktet for andrespråksinnlæringen er førstespråket. Vi kan dermed kanskje si at når S2-innlærerne omorganiserer trekkene, beveger de seg fra førstespråket mot målspråket, altså gjennom de ulike systematiske mellomspråksfasene. Å sette sammen trekk på nytt slik at de passer med andrespråket kan være en utfordring for S2-innlærere (Albaqami, 2020, s. 377), og i denne studien undersøker jeg hvorvidt undervisning om OS kan bidra til omorganiseringen av trekk og at S2-innlærerne beveger seg oppover i de mellomspråklige fasene.

2.4.2 Hjelper eksplisitt undervisning?

Et eksplisitt undervisningsopplegg som forklarer trekkene OS består av for S2-innlærerne, vil utstyre S2-innlærerne med eksplisitt kunnskap om OS. Dette innebærer eksplisitt kunnskap om de enkelte trekkene som utgjør objektsskift, samt hvordan trekkbuntene skal settes sammen i setninger både med og uten OS. Eksplisitt kunnskap er kunnskap innlæreren er bevisst ved, altså kan man sette ord på kunnskapen og er bevist regelmessigheter som ligger bak informasjonen man kan. Når man derimot ikke er bevisst dette, er det snakk om implisitt kunnskap (Nordanger & Tonne, 2018, s. 169). Dette kan relateres til forskjellen mellom å kunne å ta i bruk noe, og å kunne noe om noe. For eksempel kan morsmålsbrukere bruke språket feilfritt uten å nødvendigvis kunne forklare reglene eksplisitt (implisitt kunnskap), mens man hos S2-innlærere kan oppleve at de kan forklare en regel uten at de alltid er i stand til å ta dem i bruk i spontan kommunikasjon (eksplisitt kunnskap). Som jeg kommer tilbake til senere (i metodekapittelet), er testene til informantene lagt opp slik at de bruker sin implisitte kunnskap. Gitt at eksplisitt kunnskap kan automatiseres, vil undervisningsopplegget, om det er effektivt, ha en effekt på S2-innlærernes resultater. Jeg undersøker dermed om hvorvidt det å utstyre S2-innlærere med eksplisitt kunnskap om trekkene som utgjør objektsskift gjennom eksplisitt undervisning påvirker deres evne til å omorganisere trekkene i sitt mellomspråk.

Eksplisitt undervisning fører til eksplisitt kunnskap, og hvorvidt eksplisitt kunnskap kan automatiseres, har i faglitteraturen vært et omdiskutert tema. Dette spørsmålet baserer seg på om kunnskap som er lagret som eksplisitt kan omdannes til å bli implisitt kunnskap, altså om det eksisterer en kontaktflate mellom disse to kunnskapene eller ikke. Relaterer vi dette til S2-innlæring, blir det da et spørsmål om hvorvidt eksplisitt kunnskap om språklige regler kan omdannes til implisitt kunnskap som fører til at S2-innlærere uten anstrengelser kan benytte

seg av kunnskapen i sine språklige produksjoner. Teorier framsatt av språkforskeren Krashen utelukker at det er en kontaktflate mellom eksplisitt og implisitt kunnskap (Nordanger & Tonne, 2018, s. 170), mens nyere teorier mener at en slik kontaktflate eksisterer. Det har blitt framsatt to teorier om hvor dette grensesnittet går. Her har man sterkt-grensesnitt posisjonen på den ene siden, og svakt-grensesnitt posisjonen på den andre. Innenfor sistnevnte mener man at eksplisitt kunnskap er nyttig når implisitt læring (ibid., s. 171), dvs. læring som skjer uten at innlæreren er klar over det (ibid., s. 169), alene går for sakte eller ikke er tilstrekkelig for at S2-innlæreren skal klare å tilegne seg noe, mens man innenfor sterkt-grensesnitt posisjonen anser eksplisitt kunnskap som en forutsetning for læring (ibid., s. 171). Dette betyr at om man antar et sterkt grensesnitt er eksplisitt kunnskap nødvendig, mens om man antar et svakt grensesnitt er det kun nødvendig der implisitt læring i seg selv ikke er nok. Gitt at eksplisitt kunnskap kan automatiseres, vil dermed eksplisitt undervisning kunne hjelpe S2-innlærere å utvikle implisitt kunnskap om OS. Forskning viser at selv S2-innlærere med høy norskkompetanse sliter med å tilegne seg OS. Dette kan kanskje indikere at det ikke er nok med implisitt læring, og som omtalt i Nordanger & Tonne kan implisitt læring noen ganger komme til kort i S2-innlæringen (s. 170). Slik kan kanskje eksplisitt undervisning hjelpe.

2.4.3 Eksplisitt undervisning i objektsskift

I dette delkapittelet presenterer jeg kort et teoretisk fundament om eksplisitt undervisning. Kunnskap om hvilke effekter eksplisitt undervisning kan ha er viktig, fordi jeg da kan undersøke om de samme effektene kan finnes for undervisningsopplegget jeg gjennomfører eller om de ikke gjør det. Dette vil gi mer informasjon om undervisningens effekter og kvaliteten av det. Jeg redegjør også for hvorfor akkurat objektsskift er veldig egnet som tematikk for eksplisitt undervisning.

I eksperimentet jeg utfører i forbindelse med denne masteroppgaven, bruker jeg eksplisitt undervisning for å lære S2-innlærere om objektsskift. Slik undervisning ble i innledningen omtalt som Form-Focused Instruction (FFI) (se mer om dette i kapittel 3.5.1.). Ifølge Ahmadi & Housen (2009) mangler termen en tydelig definisjon (s. 139). Jeg velger å forholde meg til Ellis (2001) sin definisjon om at FFI er «enhver planlagte eller uplanlagte undervisningsaktivitet som er ment å få språkinnlærere til å vie oppmerksomhet til lingvistiske former» (s. 1-2, min oversettelse). Som vi så i 2.4.2 har det innenfor andrespråklæringen lenge vært en stor diskusjon om hva som skal til for å automatisere

kunnskap i et andrespråk for voksne innlærere. I en lengre periode var eksplisitt undervisning kontroversielt, fordi man mente at å undervise i formelle sider ved grammatikk og språk kom i veien for automatiseringen. Men selv om voksne S2-innlærere kan utvikle en viss kompetanse i et andrespråk uten undervisning, er det ikke tvil om at det også hjelper (Ellis, 2005, s. 725). Vi har nemlig en rekke studier som dokumenterer at både eksplisitt grammatikk- og uttaleundervisning har en positiv effekt på andrespråksinnlæring (Norris & Ortega, 2000; Kang et al., 2019; Zhang & Yuan, 2020). Jeg har derfor valgt å gi eksplisitt formfokusert undervisning, og undersøke effektene det har både på semantiske, syntaktiske og fonetiske ferdigheter hos S2-innlærere av norsk.

Det har blitt foreslått at eksplisitt undervisning kan påvirke innlæringsprosessen av et andrespråk på tre dimensjoner: Rute (rekkefølgen for innlæringen), tempo (farten) og sluttnivå (høyeste oppnådde beherskelsesnivå). En rekke studier som har undersøkt dette, har vist at rekkefølgen språklige trekk læres i er den samme enten man får språklige ferdigheter gjennom tilegnelse eller læring (Ahmadi & Housen, 2009, s. 135)¹⁰, hvor tilegnelse forstås som naturalistisk og uten undervisning og læring som med undervisning og bevisstgjøring. Altså er denne dimensjonen ikke påvirkbar av eksplisitt undervisning. Derimot har det vist seg at eksplisitt undervisning kan påvirke de to andre dimensjonene. Altså kan eksplisitt undervisning bidra til å øke farten i tilegnelsesprosessen, og dermed akselerere innlæringen til S2-innlærere som mottar undervisning sammenlignet med S2-innlærere som ikke mottar undervisning. Eksplisitt undervisning kan også øke det maksimale nivået for innlæring, slik at S2-innlæreren som mottar undervisning når høyere nivåer i sin mellomspråklige utvikling og høyere nivåer av beherskelse, høyere sluttnivå, enn S2-innlærere som ikke mottar undervisning (Ahmadi & Housen, 2009, s. 135). Fordi disse to dimensjonene kan påvirkes av eksplisitt undervisning, er det relevant for meg å undersøke om jeg i min studie kan merke de samme effektene. Jeg kommer derfor senere i analysen av dataen min til å undersøke om undervisningsopplegget mitt kan påvirke farten på innlæringen og høyeste oppnådde beherskelsesnivå, som er en del av forskningsspørsmål Bi nevnt i innledningen.

Det er viktig å nevne at høyeste oppnådde beherskelsesnivå ofte betyr hvor høy målspråkkompetanse en S2-innlærer kan oppnå. Dette undersøker jeg ikke i min studie, jeg

¹⁰ Læring og tilegnelse er sentralt skille etablert av Krashen innenfor andrespråksforskningen. Krashen mente at disse to læringsprosessene var separate (Nordanger & Tonne, 2018, s. 165) og eksplisitt læring ble antatt å ikke føre til automatisering. Men ifølge Nordanger & Tonne eksisterer det i dag en generell konsensus om at begge læringsprosessene er relevante (ibid., s. 166). Altså er både implisitt og eksplisitt læring relevant for at en S2-innlærer skal kunne utvikle språkkompetanse i et S2.

undersøker kun hvor langt de kan nå i løpet av varigheten for *denne* studien. Det kan godt tenkes at informantene når lengre og oppnår et enda høyere sluttnivå enn de gjør i tidsrommet der jeg undersøker språkkompetansen deres. Derfor er det hvor langt S2-innlærerne kan nå i denne studien jeg heretter mener når jeg bruker termen *høyeste oppnådde beherskelsesnivå*.

Eksplisitt undervisning egner seg veldig godt til å undervise i akkurat objektsskift. En rekke forskere mener at eksplisitt undervisning er aller best egnet for de trekkene som er vanskelige å lære og automatisere for voksne S2-innlærere (Nordanger & Tonne, 2018, s. 178). Som vi så tidligere, er OS lavfrekvent, og voksne S2-innlærere mottar ikke nok input til å oppdage prosessen selv eller mestre den. Dette så vi av at selv S2-innlærere med høy norskkompetanse fortsatt kan plassere objektspronomenet i feil posisjon. I forbindelse med Feature Reassembly Hypothesis skriver Albaqami (2020) at omorganisering av trekk kan gå tregt eller ikke skje i det hele tatt om S2-innlærerne ikke mottar tilstrekkelig input eller de nye trekkbuntene avvises av dem i førstespråket deres (s. 378). Overført til OS, betyr dette kanskje utfordringer med å sette sammen trekkbunten til OS, altså [+/- flytting], [+/- kontrast] og [+/- trykk]. Eksplisitt undervisning som bevisstgjør informantene om disse trekkene kan kanskje føre til at S2-innlærerne blir klar over dem, og som følge av at prosessen blir mer tydelig klarer de kanskje å begynne å omorganisere trekkene. På bakgrunn av dette er objektsskift et språklig fenomen som er godt egnet til eksplisitt undervisning.

Funnene fra denne masteroppgaven kan forhåpentligvis bidra til å besvare om vi bør gi eksplisitt undervisning i formelle sider (som ordstilling, kontrastiv semantikk, og uttale, mer spesifikt trykkforskjeller), eller om andrespråksundervisningen heller er bedre tjent med å fokusere på andre ting.

3 Metode

Når man skal foreta en vitenskapelig undersøkelse, må man velge en metode. Det er viktig at metoden oppfyller disse to kriteriene: Den må være både valid og reliabel. Valide metoder er metoder som gir data om det man faktisk ønsker å undersøke (Carmines & Zeller, 1979, s. 17). Om metoden er valid og reliabel, vil dataen den gir i sin tur være valid, og egnet til bruk i forskning. En metode er reliabel når den kan gjenskapes av andre og likevel gi de samme resultatene (Carmines & Zeller, 1979, s. 11). I dette kapitlet beskriver jeg hvordan jeg kom fram til en metode som er valid ved at den ga empiri egnet til å besvare forskningsspørsmålene mine. Jeg redegjør også for informantutvalget og gjennomførelsen av metoden, slik at forskningsprosessen er reliabel ved at den er helt transparent, og kan gjenskapes til eventuell etterprøving.

Et tredje viktig poeng er at metoden og utførelsen av forskningen må være etisk forsvarlig. For å sikre dette, søkte jeg hos NSD og fikk innvilget godkjenning for forskningsprosjektet mitt. Som vi skal se senere i dette kapitlet valgte jeg en metode som krever informanter. Informantene ble rekruttert først etter at jeg hadde fått godkjenning fra NSD. Det ble tatt en rekke hensyn for å sikre rettighetene og anonymiteten til disse informantene. Jeg brukte en kodenøkkel for å sikre at deltakerne forble anonyme og for å sikre at testresultatene ikke kunne spores tilbake til en spesifikk deltaker, og anonymiserte også dataen min og informantkodene slik at de fikk andre koder i den publiserte masteroppgaven. Informantene mine fikk informasjon om at de ville være helt anonyme i den publiserte masteroppgaven min gjennom et informasjonsskriv (se vedlegg 1, 3, 5 og 7 for informasjonsskrivene). I dette informasjonsskrivet ble de også opplyst om sine rettigheter, som innsyn i egne resultater og mulighet til å endre informasjon, at deltakelse var frivillig, og at de når som helst under prosessen kunne trekke seg. De mottok også informasjon om hva deltakelse ville gå ut på, og hvordan jeg ville bruke dataen jeg samlet inn i masteroppgaven min. Etter å ha lest dette informasjonsskrivet måtte deltakerne skrive under på et samtykkeskjema (se vedlegg 2, 4, 6 og 7 for samtykkeskjemaene), og først etter å ha gitt sitt informerte samtykke kunne de delta. På denne måten tilrettela jeg for at forskningen min skulle være etisk forsvarlig.

I resten av dette kapitlet redegjør jeg for hvordan jeg utførte selve forskningsprosessen. Jeg begrunner først valg av eksperimentell metode, og beskriver deretter informantutvalget mitt. Deretter begrunner jeg valget av eksperimentelle metoder basert på hva som var best egnet for prosjektet mitt, samt redegjør for sentrale valg vedrørende

undervisningsopplegget jeg lagde. Etter dette beskriver jeg hvordan forskningen og undervisningen ble utført, drøfter potensielle metodiske svakheter med metoden min, og utfordringer som dukket opp underveis i utførelsen av eksperimentet, ettersom dette kan påvirke dataen min.

3.1 Eksperimentell metode

Det finnes mange gode metoder som kan brukes innenfor språkforskning, og det var viktig at metoden jeg valgte var den som var best egnet til å besvare forskningsspørsmålet mitt. Jeg ønsker å måle effekten av eksplisitt formfokuset undervisning, og å kunne si noe generelt om denne. Det første jeg måtte ta stilling til her, var om kvantitative eller kvalitative data her var best egnet. Ifølge Rienecker et al. (2013) er det «problematisk å si noe generelt ut fra en begrenset mengde observasjoner» (s. 168), mens om man har nok data til at den er kvantitativ kan man konkludere mer generelt (ibid.). Derfor var kvantitative data mest egnet til å besvare forskningsspørsmålene mine, da jeg ønsker å si noe generelt om en effekt. Altså velger jeg å samle inn kvantitative data. Merk at jeg i analysen og diskusjonen av dataen min senere i masteroppgaven også har kvalitative innslag fordi jeg tolker dataen min.

Etter dette måtte jeg velge en metode som ga kvantitative data. Innenfor språkvitenskapen kan man samle inn data enten gjennom introspeksjon, en eksperimentell metode på informanter eller et korpus (Johannessen, 2003, s. 133), hvor korpus kan defineres som «en samling av språklig data brukt i lingvistiske studier» (Schütze, 2011, s. 208, min oversettelse). Fordi jeg ikke kan tenke meg fram til en effekt gjennom introspeksjon, er ikke introspeksjon en mulighet og jeg gjenstår da med eksperimentell metode eller korpus. Bruk av korpus har mange fordeler, blant annet vil ett søk i et korpus kunne gi veldig store mengder data på kort tid (Johannessen, 2003, s. 163 og 166), noe som er ønskelig i innsamling av kvantitative data. Men en ulempe som oppveier alle fordelene er at dataen et korpus kan gi, ikke vil kunne svare på forskningsspørsmålet. Dette er en intervensjonsstudie, og som tidligere nevnt må jeg ha to informantgrupper: en intervensjonsgruppe og en kontrollgruppe. Korpuset måtte dermed ha tydeliggjort hvilke informanter som har og ikke har mottatt et eksplisitt formfokuset undervisningsopplegg i objektsskift, samt fullstendig redegjøre for undervisningsopplegget. For å kunne undersøke effekten av eksplisitt formfokuset undervisning av objektsskift, må nemlig dataen til en gruppe som har mottatt undervisningen sammenlignes med dataen fra de som ikke har mottatt slik undervisning. Som vi skal se

senere i dette kapitlet er det også viktig at den språklige dataen jeg benytter meg av kommer fra S2-innlærere med ganske lik eller helst samme norskkompetanse. Dette stiller veldig spesifikke krav både til hva korpuset må inneholde og til informantene i korpuset, og et korpus som oppfyller alle disse kravene finnes så vidt meg bekjent ikke. Jeg velger derfor heller å foreta et eget eksperiment, og bruke en eksperimentell metode til å samle inn kvantitative data. Dette vil gi meg full innsikt i undervisningsopplegget, dets kvalitet og også hvilke informanter som mottar det og ikke. Data et slikt eksperiment gir, vil sette meg i stand til å besvare forskningsspørsmålet mitt.

Dette valget forutsetter at jeg skaffer informanter. Det ble i forbindelse med denne masteroppgaven rekruttert tre informantgrupper, og disse beskrives i neste delkapittel.

3.2 Informanter

Fordi dette er en intervensjonsstudie, rekrutterte jeg tre informantgrupper: En NS2 intervensjonsgruppe (testgruppen som mottar undervisning i OS), en NS2 ikke-intervensjonsgruppe (heretter kalt kontrollgruppe, mottar ikke undervisning i OS) og en gruppe bestående av morsmålsbrukere. Formålet med å ha en intervensjons- og kontrollgruppe er at sammenligning av disse vil avsløre om andre faktorer kan spille en rolle i innlæringen enn bare undervisningsopplegget. En slik sammenligning vil også vise hva det er vanlig for en S2-innlærer å kunne om OS kontra S2-innlærere som har mottatt eksplisitt formfokuset undervisning av OS.

Intervensjonsgruppen består av totalt 16 informanter, mens kontrollgruppen består av 17 informanter. Alle informantene oppga å være 18 år eller eldre, som sikrer at alle S2-innlærerne var voksne. Dette er av betydning fordi barn og voksne lærer språk ulikt. Informantene ble rekruttert fra norskkursene ved flere universiteter i Norge, og studien var dermed landsdekkende. De ble kun rekruttert fra norskkurs som forutsatte norskkompetanse tilsvarende B2/C1-nivå i forhold til Det europeiske rammeverket for språk (CEF). Da vi kan anta at alle studentene ved disse norskkursene har dette kompetansenivået fordi de ellers ikke hadde sluppet inn ved norskkurset, utførte jeg ikke en kompetansekartleggende test. Jeg informerte om at dyslektikere ikke kunne delta, fordi dysleksi påvirker leseevnen som i sin tur kunne påvirket testresultatene. Om noen hadde studert lingvistikk kunne de heller ikke delta, da dette kan gi økt kunnskap om språk og behandlingen av objekter i norsk.

For at resultatene til de to gruppene med S2-innlærere og også enkeltindividene innad

i disse skulle være så sammenlignbare som mulig, var det viktig at informantene hadde så like forutsetninger for læring som mulig. Derwing & Munro (2015) skriver om viktigheten av at andrespråksinformanter er på omtrentlig samme kompetansenivå i andrespråket (s. 83), og ulike språklige kompetansenivåer kan gi ulike forutsetninger for læring. Derfor rekrutterte jeg, som omtalt tidligere, S2-innlærere fra norskkurs ved universiteter som forutsatte samme kompetansenivå. Ulik sosioøkonomisk bakgrunn kan også gi ulike forutsetninger for læring (Chang, 2012). Ideelt skulle alle informantene ha oppgitt sin sosioøkonomiske bakgrunn, men det er ingen garanti for at de hadde svart sant. For å prøve å sikre en viss likhet i informantenes sosioøkonomiske bakgrunn, har jeg brukt utdanningsnivå som et substitutt. Alle informantene mine er enten studenter eller tidligere studenter ved et universitet eller en høyskole, altså høyt utdannede. For å sikre dette ble S2-innlærerne rekruttert fra norskkurs ved universiteter som kun var tilgjengelige for immatrikulerbare studenter. Felles språkkompetansenivå og felles utdanningsnivå er altså informantkriterier jeg har operert med for å forsøke å få informanter med litt like forutsetninger for læring, slik at dataen deres skal være mer sammenlignbare.

I en av testene intervensjonsgruppen og kontrollgruppen tok, som beskrives senere i dette kapitlet, ba jeg informantene oppgi sin språkbakgrunn. De ble først bedt om å oppgi morsmålet sitt, og om de hadde flere hadde de muligheten til å oppgi alle ved å skrive dem inn i en tekstboks. Deretter ble de bedt om å oppgi hvilke andrespråk de kunne, hvor de også der hadde muligheten til å oppgi flere. Der de oppga andrespråk ble de også bedt om å oppgi om de var «child learner» eller «adult learner» av oppgitte andrespråk. For at det skulle være tydelig for dem hvordan de skulle bruke disse termene, definerte jeg dem for dem: «Var du 12 eller yngre da du begynte å lære det, skriver du child learner. Var du 13 eller eldre, skriver du adult learner», hvor 'det' i den første setningen refererer til andrespråket deres. Spørsmålene om språkbakgrunnen var skrevet på norsk etterfulgt av engelske oversettelser, for å sikre at informantene forstod det det ble spurt om. Dette betyr at definisjonene på 'child learner' og 'adult learner' også ble etterfulgt av engelske oversettelser.

I det følgende viser jeg resultatene fra spørsmålene om språkbakgrunn hos intervensjons- og kontrollgruppen. Motivet for en nyansert framstilling av informantenes språkbakgrunn er at Didriksen (2016) fant at morsmål kan påvirke innlæringen av OS. Dette muliggjør å senere undersøke om språkssystemer i informantenes språkbakgrunn har påvirket informantgruppene. En slik oversikt vil også vise distribusjonen av morsmål og andrespråk for hver informant, da noen kunne flere morsmål og andrespråk, mens andre ikke kunne noen

andrespråk. Først framstiller jeg og diskuterer resultatene til intervensjonsgruppen, her vist i Figur 1¹¹, deretter resultatene til kontrollgruppen.

Figur 1: Oversikt over hver enkelt informants (selvrapporterte) språkbakgrunn i intervensjonsgruppen:

Informant	Morsmål	Andrespråk, barneinnlærer	Andrespråk, vokseninnlærer
G02	Nederlandsk		Engelsk, tysk, fransk, italiensk, gammel-gresk, latin
G03	Engelsk		
G04	Engelsk		Walisisk
G05	Nederlandsk	Engelsk	Tysk, fransk
G06	Tysk	Engelsk, latin	Fransk
R01	Fransk	Engelsk	Spansk, arabisk
R02	Spansk	Engelsk	
R03	Fransk	Engelsk, spansk	
R04	Fransk	Tysk	Engelsk, italiensk
A01	Persisk	Engelsk	
A02	Persisk	Engelsk	
A03	Arabisk	Engelsk	
A04	Tagalog	Visayan, engelsk	Dansk
A07	Gresk	Engelsk	Svensk, spansk
F01	Russisk, aserbajdsjansk		Engelsk
F02	Spansk, fransk	Engelsk	

Tabellen viser hvilke informanter som har hvilke morsmål og andrespråk. I informantkodene tyder den første bokstaven morsmålets språkfamilie. Jeg grupperer språkfamiliene slik: R = romansk, G = germansk, A = Andre språk (samlekategori), F = Flere morsmål.

Figur 2 viser språkbakgrunnen til S2-innlærerne i kontrollgruppen:

¹¹ Det kan mangle noen tall i tallrekkene i informantkodene fordi disse informantene ikke var egnet til å tas med i analysen av data. Dette kan være av årsaker som frafall eller at de ikke fullførte alle testene innenfor de gitte tidsrammene. Dette gjelder også for kontrollgruppen.

Figur 2: Oversikt over hver enkelt informants (selvrapporterte) språkbakgrunn i kontrollgruppen:

Informant	Morsmål	Andrespråk, barneinnlærer	Andrespråk, vokseninnlærer
K01	Tysk, spansk		Engelsk, fransk, portugisisk
K02	Italiensk	Engelsk	
K03	Serbisk	Engelsk, tysk	
K05	Spansk	Fransk	
K06	Tysk	Engelsk, fransk	Italiensk
K07	Tysk	Engelsk, fransk, latinsk	Svensk, islandsk, norrønt
K08	Fransk	Mmala, engelsk	
K09	Tysk	Engelsk, fransk	Russisk
K10	Fransk		Engelsk, spansk
K11	Rumensk	Engelsk, spansk	Tysk
K12	Italiensk	Engelsk	Fransk, russisk
K13	Tysk	Engelsk	Fransk
K14	Makedonsk	Engelsk, serbokroatisk	
K15	Rumensk	Engelsk, fransk	Gresk
K16	Tysk	Engelsk, fransk	
K17	Tysk	Engelsk	
K18	Tsjekkisk	Engelsk	Tysk

Tabellen viser hvilke informanter i kontrollgruppen som har hvilke morsmål og andrespråk. Informantenes informantkoder begynner alle på K for kontrollgruppe.

Som vi ser, har S2-innlærerne i de to gruppene som deltok i studien veldig ulike språkbakgrunner. Tabellene viser hvilke språk informantene kan, men jeg vet ikke hvor høyt kompetansenivå de har i de oppgitte språkene, da dette ikke ble etterspurt. Men fordi alle deltakerne tar norskkurs ved universiteter som forutsetter en viss kompetanse i engelsk da det brukes som hjelpespråk, kan vi anta at alle behersker engelsk godt, enten de oppga engelsk i sin språkbakgrunn eller ikke, og om de oppga det som morsmål eller andrespråk.

Den tredje og siste gruppen informanter bestod av morsmålsbrukere av norsk, som stort sett ble rekruttert via Facebook. Som vi så tidligere, har Norge stor dialektvariasjon, og variasjonen fører til at ulike dialekter har ulik input som kan påvirke en språkbrukers preferanser for setninger med og uten OS. Derfor ble det rekruttert én morsmålsbruker av norsk fra hver region (en sørlending, en vestlending, en østlending, en trønder og en nordlending), som betyr at denne informantgruppen består av 5 morsmålsbrukere av norsk. Hver av disse vokste opp i den oppgitte regionen, noe jeg fikk bekreftet gjennom personlig kommunikasjon. Dette var mulig da morsmålsgruppen hadde såpass få informanter.

Resultatene til morsmålsbrukerne danner et grunnlag for en kompetansestandard og

avdekker hvilken kompetanse det er vanlig for norske morsmålsbrukere å ha om OS. Senere kan intervensjonsgruppens resultater sammenlignes med morsmålsgruppens, for å avdekke om undervisningsopplegget førte til mer morsmålslik kompetanse. For at resultatene til morsmålsbrukerne skal være sammenlignbare med S2-innlærernes, sikret jeg at morsmålsbrukerne var så lik de to gruppene S2-innlærere som mulig. Alle morsmålsbrukerne var derfor voksne (18 år eller eldre) og kunne ikke ha dysleksi eller ha studert lingvistikk. I tillegg til dette ble det opplyst om at man bare kunne delta om man hadde en høy utdanning som tilsvarte student ved et universitet, slik som S2-innlærerne. Utdanning brukes her også som substitutt for å prøve å ha en litt lik sosioøkonomiske bakgrunn. Dette gjør at resultatene til morsmålsbrukerne er sammenlignbare med S2-innlærernes.

Oppsummert deltok det altså tre ulike grupper i denne studien: En intervensjonsgruppe bestående av S2-innlærere av norsk som mottok undervisning i OS, en kontrollgruppe med S2-innlærere av norsk som ikke mottok slik undervisning, og en gruppe morsmålsbrukere av norsk.

3.3 Forskningsdesignet: En pre-test og to post-tester

Dette er en intervensjonsstudie som undersøker effekten av eksplisitt formfokuset undervisning, og forskningsdesignet mitt må kunne gi data om dette. Typisk for forskningsdesignet til intervensjonsstudier er at det inneholder flere tester som tas over et lengre tidsrom. Årsaken til dette er at om informantene gjennomfører en test én gang, vil ikke dette gi data som kan gi informasjon om effekten av noe. For å undersøke effekten av undervisningsopplegget mitt, tar jeg derfor utgangspunkt i et forskningsdesign skissert av Derwing & Munro (2015) som er egnet til å undersøke effekten av språkundervisning. Dette designet består av tre tester samt et undervisningsopplegg: En pre-test, deretter undervisning i det man ønsker å undersøke, og til slutt to post-tester (s. 84). Pre-testen har som formål å avdekke utgangspunktet informantene har før de mottar undervisningen. Den første post-testen bør gjennomføres tidlig etter at informantene har mottatt undervisningen, mens den andre derimot bør tas en god stund etterpå (Derwing & Munro, 2015, s. 83-84). Den første post-testen avdekker de umiddelbare effektene av undervisningen, og den andre om effekten av undervisningen har blitt opprettholdt eller ikke etter lang tid. Da pre-testen måler utgangspunktet, danner den sammenligningsgrunnlaget for post-testene når vi undersøker undervisningens eventuelle effekter. Jeg anser dermed et slikt forskningsdesign som en

hensiktsmessig metode, og bruker i min studie en pre-test og to post-tester, hvor informantene i intervensjonsgruppen mottar undervisning om OS mellom pre-testen og den første post-testen og kontrollgruppen ikke mottar dette. Dette gjør studien min til en longitudinell studie¹², som er studier som undersøker endringer over lengre tid i et individ eller en gruppe (Derrington, 2019, s. 2).

Å sammenligne resultatene fra intervensjonsgruppen og kontrollgruppen vil kunne fortelle oss om en eventuell endring skyldes undervisningen, eller andre faktorer. Men for at resultatene fra de tre testene skal være sammenlignbare, er det viktig at testene er like. Derfor er alle de tre testene helt identiske, de har altså samme innhold, men unntak av rekkefølgen innholdet opptrer i, da jeg manuelt randomiserte testene (noe jeg kommer tilbake til senere i 3.7). Dette betyr at rekkefølgen på innholdet i pre-testen de tre informantgruppene tok var identiske, samt at rekkefølgen på innholdet i den første post-testen som intervensjons- og kontrollgruppen tok var identisk. Altså kan en sammenligning av resultatene på tvers av de tre testene si oss noe om hvordan kompetansen til S2-innlærere endrer seg, og også om de kan sies å oppnå en større grad av mestring av objektsskift. Dette vil i sin tur fortelle oss om effekten av undervisningsopplegget. I det følgende beskriver jeg hva de identiske testene inneholdt.

3.4 Lese-forståelsesoppgaver og akseptabilitetstester

Jeg hadde flere mulige eksperimentelle metoder jeg kunne ta i bruk i eksperimentet mitt. Her var det viktig å ha forskningsspørsmålet i bakhodet, og være klar over nøyaktig hvilken data som best kunne besvare det, da dette ville være avgjørende for å velge riktig metode. Derfor bestemte jeg meg først for hvilken type data som kunne gi de beste svarene på forskningsspørsmålet, og deretter metoden jeg skulle bruke for å samle inn disse data.

Mitt formål er å avdekke informantenes reseptive lese- og lyttekompetanse for å kunne undersøke hvilken effekt undervisningsopplegget av objektsskift har. Dette betyr at testen må være todelt, og bestå av en lesedel hvor informantene kun baserer seg på sine reseptive leseferdigheter, og en lyttedel som baserer seg på deres reseptive lytteferdigheter. I lesedelen undersøker jeg sammensettingen av trekkene [+/- flytting] og [+/- kontrast] i deres

¹² En nevneverdig utfordring med longitudinelle studier å beholde informantene over et lengre tidsløp (Derrington, 2019, s. 8), noe jeg i min studie også erfarte. Jeg begynte med et langt større antall informanter i pre-testen for de to informantgruppene med S2-innlærere enn jeg satt igjen med etter at informantene hadde gjennomført den siste testen i de respektive informantgruppene.

mellomspråk, mens i lyttedelen undersøker jeg sammensettingen av trekkene [+/- flytting] og [+/- trykk] i deres mellomspråk (men også [+/- kontrast] som en bieffekt av at trykk og semantikk henger sammen). Metoden jeg velger til lesedelen må altså kunne gi data om informantenes reseptive lesekompetanse og sammensetting av trekkene [+/- flytting] og [+/- kontrast]. Metoden jeg velger til lyttedelen må derimot gi informasjon om informantenes reseptive lyttekompetanse og sammensetting av trekkene [+/- flytting] og [+/- trykk]. Hvilken metode som gir data som best kan gi informasjon om disse to tingene avgjør jeg i det følgende. Jeg tar for meg lesedelen først, og deretter lyttedelen.

Hvilken metode skulle lesetesten inneholde? Ofte brukte eksperimentelle metoder innenfor språkforskning som baserer seg på informanter er intervju, skrivetester og akseptabilitetstester. Intervjuer kan være tidkrevende, og egner seg best til innsamling av kvalitativ data. I tillegg til dette gir intervju for det meste data om produktive snakkeferdigheter, og ikke reseptive leseferdigheter. Årsaken er at ved et intervju stiller forskeren vanligvis spørsmål mens informanten svarer eller forteller om noe, altså produserer språklige ytringer. På bakgrunn av dette velger jeg å ikke bruke intervju som metode i lesetesten. Skrivetester gir også data om produktive ferdigheter, derfor bruker jeg heller ikke skrivetester som metode. Jeg kunne brukt akseptabilitetstester, da mange språklige bedømmelser vil gjøre det mulig å kunne si noe generelt om informantenes reseptive lesekompetanse. Men denne metoden ble brukt i de to tidligere studiene som undersøkte informanters reseptive lesekompetanse vedrørende OS (Didriksen, 2016; Anderssen et al., 2018). Jeg velger å heller bruke en annen metode i lesedelen, fordi en annen metode kanskje kan gi andre typer data som kan kaste nytt lys over S2-innlærernes mestring av komponentene syntaks og semantikk. Metoden jeg bestemte meg for å bruke er leseforståelse-oppgaver, hvor informantene etter å ha lest en kort historie tilbys to valg (en setning med objektet i riktig posisjon og en med objektet i feil posisjon) og bes velge riktig setning. I lesedelen bruker jeg altså leseforståelse-oppgaver, en metode som gir data om informantenes reseptive leseferdigheter. Slik data er egnet for å undersøke sammensettingen av trekkene [+/- flytting] og [+/- kontrast] i S2-innlærernes mellomspråk og morsmålsbrukernes norskkompetanse.

Hvilken metode skulle så brukes i lyttedelen? Det er viktig at metoden måler reseptiv lyttekompetanse. Derfor kunne jeg ikke bruke samme metode som i lesedelen, fordi den ikke inneholder auditivt input og dermed ikke kan måle reseptiv lyttekompetanse. Jeg kunne heller ikke bruke snakketester, fordi de gir data om produktive språkferdigheter, og ikke reseptive. Akseptabilitetstester er en mye brukt metode innenfor andrespråkforskning, og går ut på at informanter bedømmer om isolerte setninger er grammatikalske eller

ugrammatikalske (Ionin, 2011, s. 31), som kan fortelles oss noe om en informants språkkompetanse (ibid., s. 30-31). Akseptabilitetstester ble også brukt i de tidligere studiene som undersøkte kompetansen om OS hos S2-innlærere (Didriksen, 2016; Anderssen et al., 2018). Denne metoden kan brukes i min studie ved at S2-innlærerne bedømmer innspilte lydfiler. Dette vil gi data om deres reseptive lytteferdigheter, og kan brukes til å undersøke sammensettingen av trekkene [+/- flytting] og [+/- trykk] i S2-innlærernes mellomspråk og morsmålsbrukernes norskkompetanse. Fordi dataene denne metoden gir best vil kunne besvare forskningsspørsmålet mitt, velger jeg derfor å bruke akseptabilitetstester som metode i lyttedelen.

Metodene leseforståelsesoppgaver og akseptabilitetstester kan begge settes inn i et spørreskjema. Spørreskjema er veldig egnet til kvantitativ datainnsamling, fordi når spørreskjemaet først er laget kan det distribueres til mange informanter på kort tid. I tillegg til dette har spørreskjema vist seg å være en fruktbar metode innenfor andrespråksforskningen (Dörnyei & Csizér, 2011, s. 74-75). Fordi de to metodene jeg har valgt (leseforståelseoppgaver og akseptabilitetstester) kan bidra til å kartlegge S2-brukerens kompetanse, vil et spørreskjema som inneholder disse metodene gi data som kan besvare forskningsspørsmålet mitt. Det var også denne innsamlingsmetoden som ble brukt i de tidligere studiene om objektsskift hos andrespråksinnlærere (Didriksen 2016; Anderssen et al. 2018). Derfor bruker jeg spørreskjema som innsamlingsmetode. En utfordring det er viktig å være klar over ved spørreskjema, er at man mister dialogen og muligheten for direkte oppfølging med informantene, som gjør at en forsker ikke kan forsikre seg om at informantene har tolket skjemaet riktig (Johannessen, 2003, s. 137). I et forsøk på å unngå dette i størst mulig grad, skrev jeg instruksjoner som forklarte hvordan oppgavene og spørreskjemaet skulle tolkes på begynnelsen av spørreskjemaene. Fordi leseoppgavene og akseptabilitetstestene stod i hvert sitt spørreskjema og oppgavene var forskjellige, ga jeg instruksjonene på begynnelsen av begge delene som forklarte den respektive oppgaven og det respektive spørreskjemaet. Dette ble gjort i spørreskjemaene i alle de tre testene, med unntak av lesedelen i den andre posttesten, noe jeg kommer tilbake til i 3.7. Instruksjonene som ble gitt er å finne vedlegg 13.

Oppsummert, i denne undersøkelsen tar jeg i bruk en todelt test. Den første delen består av leseforståelse-oppgaver egnet til å undersøke informantenes reseptive leseferdigheter, og den andre delen består av akseptabilitetstester som undersøker informantenes lytteferdigheter. Til sammen vil disse to metodene gi data som kan fortelle oss hvor godt informantene mestrer OS, altså hvordan de setter sammen de tre trekkene som samlet sett utgjør OS.

3.4.1 Del 1 av testen: Leseoppgavene og valg mellom to setninger

Del 1 av testen undersøker den syntaktiske og semantiske komponenten rundt objektsskift via leseforståelse-oppgaver, hvor informantene etter å ha lest en kort historie bestående av noen få setninger skal velge mellom to setninger som avslutter historien. En av de to setningene hadde objektsskift, og den andre hadde ikke det. Hvilken setning som ville være riktig, avhang av den semantiske konteksten som ble etablert i historien, da hver historie etablerte om setningen som burde velges skulle ha objektsskift eller ikke. I det følgende gis to eksempler på slike historier med tilhørende setninger hentet fra spørreskjemaet brukt i forbindelse med denne masteroppgaven:

- (13) *Eksempel 1: Eksempel på en historie med tilhørende setninger som forutsatte at den valgte setningen ikke skulle ha OS.*

Jeg har to veldig gode venner. De heter Ingrid og Mari. Moren min har truffet Ingrid, men hun har aldri truffet Mari.

- a) Jeg ville at mamma skulle treffe Mari også, for hun kjente ikke henne.
- b) Jeg ville at mamma skulle treffe Mari også, for hun kjente henne ikke.

- (14) *Eksempel 2: Eksempel på en historie med tilhørende setninger som forutsatte at den valgte setningen skulle ha OS.*

Lana har en studiegruppe med noen venner.

- a) Men denne uken var Lana syk, og derfor traff hun ikke dem.
- b) Men denne uken var Lana syk, og derfor traff hun dem ikke.

En fullstendig liste med innholdet i lesedelen er å finne i vedlegg 9. Historie (13) etablerer at «henne» i (13a) og (13b) har en spesifikk referent, nemlig «Mari». Setningen er kontrastiv, hvor personen mammaen kjenner står i kontrast til personen mammaen ikke kjenner. Fordi kun (13a) har et kontrastivt objektspronomen i en lav posisjon, er (13a) riktig, mens (13b) ut ifra den gitte konteksten er feil, da (13b) har et ikke-kontrastivt objektspronomen. I historien (14) er den riktige setningen derimot den med et ikke-kontrastivt objektspronomen, nemlig (14b). Dette fordi historien i eksempel (14) ikke etablerer at objektspronomenet står i kontrast til noe, selv om det har en spesifikk referent. Ved å la informantene bedømme mange nok slike setninger, vil man basert på hvilke setninger de velger kunne si noe om deres grad av mestring vedrørende den syntaktiske og semantiske komponenten ved objektsskift.

Informantene fikk totalt 11 historier av hver type, altså 11 historier som forutsatte at den riktige setningen ikke skulle ha objektsskift og et kontrastivt objektspronomen (testvilkår en), og 11 historier som forutsatte at den riktige setningen skulle ha objektsskift og et ikke-kontrastivt objektspronomen (testvilkår to). Totalt utgjør dette 22 minihistorier, og siden hver minihistorie hadde 2 setninger de kunne velge mellom, resulterte dette i at informantene til sammen valgte 22 av 44 setninger. Figur 3 viser en oversikt over innholdet i del 1 av testen:

Figur 3: *Setningstypene i spørreskjemaet*

Setningstypene brukt i del 1			
Historiene som ga kontekst		Setningene informantene valgte mellom	
Historier som forutsetter objektsskift	11	Setninger med OS	11
		Setninger uten OS	11
Historier som ikke forutsetter objektsskift	11	Setninger med OS	11
		Setninger uten OS	11
Totalt antall historier	22	Totalt antall setninger å velge mellom	44

I del 1 av testen ble det nettbaserte spørreskjemaet *Nettskjema* brukt. Nettskjema er utviklet av Universitetet i Oslo, og er en tjeneste som tilbys gratis til alle som har tilknytning til universiteter i Norge. Nettskjema var egnet fordi det har funksjoner som var muliggjorde en utførelse av forskningsdesignet slik beskrevet over, da man kan legge inn tekst i spørsmålene og svarene, gjøre det å svare på hvert spørsmål obligatorisk, har en nedtrekksliste-funksjon hvor deltakere velger mellom en av to muligheter og også viser deltakernes individuelle responser slik at resultatene kunne linkes til en deltaker. Alle spørsmålene opptrer på en og samme side, slik at informantene kan gå tilbake i testen og rette på eller endre på svar. Dette kommer jeg tilbake til i 3.7 hvor jeg diskuterer metodiske svakheter. Dette er altså metoden som brukes i del 1 av testen, som undersøker S2-innlærernes kompetanse rundt den syntaktiske og semantiske komponenten av objektsskift.

3.4.2 Del 2 av testen: Akseptabilitetstestene

Del 2 av testen har som formål å undersøke S2-innlærernes kompetanse i den fonetiske komponenten ved objektsskift, og består av akseptabilitetstester. Akseptabilitetstestene gikk ut på at informantene først leste en historie, og deretter lyttet til to ulike lydfiler som avsluttet historien. Det var disse lydfilene de skulle bedømme akseptabiliteten til. Historiene var de samme som ble brukt i del 1, og hadde som formål å gi kontekst rundt de innspilte setningene. Denne konteksten gjorde det tydelig hvilke av de to innspilte setningene som var riktig, og

hvilken som var feil. Historiene som etablerte en kontrastiv kontekst og forutsatte å bli fullført av en setning uten objektsskift (15), ble etterfulgt av to innspilte lydfiler av setninger uten OS. Forskjellen mellom de to lydfilene var om det kontrastive trykket på objektspronomenet var realisert (15a) eller ikke (15b). Historiene som etablerte ikke-kontrastive kontekster og forutsatte å bli fullført av en setning med objektsskift (16), ble etterfulgt av to innspilte lydfiler av setninger med objektsskift, hvor forskjellen på setningene igjen var om trykket var realisert (16a) eller ikke (16b) på objektspronomenet. Eksempler på slike historier og innspilte setninger fra testene vises her (blokkbokstaver på objektspronomenet indikerer trykksterkt objektspronomen, små bokstaver indikerer trykksvakt objektspronomen), resten står i vedlegg 10:

15) Jeg har to veldig gode venner. De heter Ingrid og Mari. Moren min har truffet Ingrid, men hun har aldri truffet Mari.

- a) Jeg ville at mamma skulle treffe Mari også, for hun kjente ikke HENNE.
- b) Jeg ville at mamma skulle treffe Mari også, for hun kjente ikke henne.

16) Lana har en studiegruppe med noen venner.

- a) Men denne uken var Lana syk, og derfor traff hun DEM ikke.
- b) Men denne uken var Lana syk, og derfor traff hun dem ikke.

Fordi historie (15) etablerer en kontrast, og kontrastive objektspronomen skal ha kontrastivt trykk, er (15a) riktig og (15b) feil. Motsatt etablerer historie (16) ikke en kontrast, og ikke-kontrastive objektspronomen skal være trykksvake. Derfor er (16a) feil, og (16b) riktig. Innholdet i lyttedelen har dermed ikke syntaktiske feil, slik setningene informantene valgte mellom i lesedelen hadde. I lyttedelen undersøker jeg derimot om informantene er sensitive for om objektspronomenet er trykksterkt eller trykksvakt (trekket [+/-trykk]) i høy og lav posisjon (trekket [+/- flytting], fordi jeg i lyttedelen undersøker S2-innlærernes kompetanse av den fonetiske komponenten ved objektsskift.

For å måle hvordan informantene bedømte setningene, brukte jeg en likert-skala. En likert-skala ble ansett som hensiktsmessig for denne studien, fordi den «gir deltakerne muligheten til å gi mer nyanserte svar, mens den samtidig fanger opp tendensene av akseptabiliteten til de ulike eksemplene» (Anderssen et al., 2018, s. 20, min oversettelse). Altså vil en slik skala kunne si ikke bare om de synes realisering eller fravær av trykk på objektspronomenet i setninger med og uten objektsskift høres riktig eller feil ut, men også gi et mer nyansert svar enn det en metode med bare to svaralternativer kan. I tillegg til dette var

det en likert-skala som ble brukt som metode i den tidligere forskningen rundt objektsskift hos andrespråksinnlærere (Didriksen 2016; Anderssen et al. 2018). De brukte riktignok dette for å bedømme skrift og ikke lyd, men en slik skala kan også brukes til å undersøke kompetansen av reseptive lytteferdigheter. Likert-skalen jeg brukte i denne studien gikk fra 1-4 (begrunnelsen for et antall svaralternativer på 4 omtales senere i 3.7), hvor tallverdiene ble forklart for informantene slik (for å sikre at de forstod hva de ble bedt om å gjøre, ble instruksene i selve spørreskjemaet skrevet på engelsk, ikke norsk. Her i masteroppgaven har jeg valgt å oversette dem til norsk):

Figur 4: Instruksjonene i spørreskjemaene

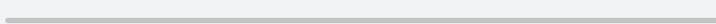
Score 1	1 er veldig unaturlig, du velger denne om du hadde reagert sterkt på at noen hadde sagt dette, eller du hadde funnet det rart om noen sa dette.
Score 2	2 er litt unaturlig, du velger denne om du aldri ville ha sagt dette selv, men heller ikke hadde reagert veldig sterkt på om noen andre hadde sagt dette.
Score 3	3 er veldig naturlig, du velger denne om du tror du kunne ha sagt dette selv.
Score 4	4 er fullstendig naturlig, du velger denne om du tenker at du helt sikkert kunne ha sagt dette.

En fordel med å tydelig definere verdiene til en likert-skala er at uten en slik definisjon kan verdiene oppfattes og tolkes ulikt av ulike mennesker. Denne definisjonen bidro altså til at alle hadde en felles oppfattelse av verdiene. Verdiene til ytterpunktene 1 og 4 ble gjentatt hver gang informantene bedømte en lydfil, slik at de ikke skulle glemme hvilken verdi tallene hadde, noe som kunne påvirke testresultatene negativt. De bedømte en lydfil av gangen før de gikk videre til neste (altså vist ikke alle på samme side), og hvordan et spørsmål så ut gjengis i figur 5.

Figur 5: Spørsmål slik de så ut i lyttetesten.

History 1: Jeg har to veldig gode venner. De heter Ingrid og Mari. Moren min har truffet Ingrid, men hun har aldri truffet Mari.

Select One

▶ 0:00 / 0:00  

1 Completely unnatural

2

3

4 Completely natural

Som vi ser, kunne informantene ikke lese setningen de bedømte, den kunne kun lyttes til i den vedlagte lydfilen. Lydfilene tilhørende en historie opptrådte etter hverandre, slik at en informant bedømte lydfilene som tilhørte samme historie før informanten gikk videre til neste historie. Programmet som ble brukt til del 2 var Phonic.ai, fordi til forskjell fra en rekke andre spørreskjemaer på nett har Phonic.ai en funksjon som lar deg legge inn både tekst og en lydfile i et spørsmål.

Det var totalt 24 historier i del 2, hvor 12 av disse var etterfulgt av to setninger som begge hadde objektsskift, hvorav en hadde trykksterkt objektspronomen og en annen trykksvakt objektspronomen. De andre 12 historiene var også etterfulgt av to setninger, denne gangen uten objektsskift, hvor forskjellen på dem igjen var om pronomenet var trykksterkt eller trykksvakt. Jeg hørte selv gjennom lydfilene i alle testene for å forsikre meg om at de opptrådte med tiltenkt trykk. Til sammen bedømte informantene 48 lydfile, noe figur 6 illustrerer:

Figur 6: De ulike setningene informantene bedømte i del 2.

Om setningene i del 2			
Historiene som ga kontekst		De innspilte setningene informantene bedømte	
Historier som forutsatte OS	12	+ flytting, - trykk	12
		+ flytting, + trykk	12
Historier som ikke forutsatte OS	12	- flytting, + trykk	12
		- flytting, - trykk	12
Sum historier	24	Sum lydfiler å bedømme	48

Dette var altså testsetningene som ble brukt i del 2, hvor målet var å undersøke S2-innlærernes kompetanse i den fonetiske komponenten til objektsskift.

3.5 Undervisningsopplegget

3.5.1 Utvikling av undervisningsopplegget

Etter at testene var utarbeidet, måtte jeg utarbeide undervisningsopplegget som skulle gis til informantene. Her måtte jeg ta stilling til to ting: Hvor ofte undervisningsopplegget skulle gis, altså om det skulle gis en gang eller flere ganger over lengre tid, og hvilken undervisningsaktivitet som var best egnet til å gi eksplisitt undervisning i OS. Jeg redegjør her for hvilke valg jeg tok rundt dette, og begrunner også valgene med teori om undervisning.

Jeg valgte først frekvensen på undervisningen. Språkinnlæring er ikke en engangshendelse, det er en langvarig prosess som krever tid. Men det er ukjent hvor ofte undervisning må gis, og over hvor lang tid, for at undervisning i et målspråkstrekk skal ha best mulig effekt på en gitt S2-innlærer (Ahmadi & Housen, 2009, s. 142). Fordi ingen studier har undersøkt S2-innlæring via intervensjon av OS før, er det ingen klare føringer for hvilken frekvens på undervisningen som er optimal. Før Covid-19 pandemien brøt ut planla jeg å undervise informantene mine ved å møte dem fysisk under en forelesning i norskkursene deres. Hvor mye tid foreleserne kunne avse i sitt undervisningsløp la dermed føringer for frekvensen på undervisningen min, som ble begrenset til ett undervisningsopplegg.

Informantene mine mottar dermed ett undervisningsopplegg, en gang, og det er dette jeg undersøker effekten av. Med tanke på utfordringene med longitudinelle studier, som strekker seg over lengre tid og krever en del av informantene, var ett undervisningsopplegg kanskje fordelaktig. Informantene i intervensjonsgruppen skulle gjennomføre tre tester samt motta undervisning. Flere undervisningsopplegg over et lengre tidsrom kunne kanskje ha påvirket motivasjonen deres til å delta negativt, slik at jeg muligens hadde mistet noen informanter.

Det neste jeg måtte ta stilling til var hvilken undervisningsaktivitet som var best egnet

til undervisning av OS. Eksplisitt formfokusert undervisning kan nemlig gis gjennom mange ulike undervisningsaktiviteter. Et etablert skille mellom disse baserer seg på hvorvidt opplegget fokuserer på form (Focus on Form/FonF) eller former (Focus on Forms/FonFs)¹³. En forenklet forklaring på forskjellen mellom disse to er at målet med fokus på form-undervisningstyper er kommunikasjon, hvor man vier minimal eller situasjonsbestemt oppmerksomhet mot språket, mens målet med fokus på former-undervisningstyper er å forklare språklige trekk ved å blant annet presentere og forklare grammatiske regler (Loewen, 2018, s. 1). Slik sett kan altså fokus på former sies å være litt mer eksplisitt enn fokus på form, da man vier mer oppmerksomhet til reglene ved språket. Vi kan tenke oss et kontinuum, hvor fokus på form utgjør det ene ytterpunktet, og fokus på former det andre. Undervisningsopplegg plasseres på kontinuumet utifra målet med undervisningen. Er målet kommunikasjon, plasseres det på fokus på form-siden, mens når målet er oppmerksomhet mot språklige trekk plasseres det på fokus på former-siden (Loewen, 2018, s. 2). Jeg har valgt å ta i bruk en undervisningsaktivitet som kan plasseres veldig langt ute på fokus på former-siden av kontinuumet, nemlig en undervisningsaktivitet som baserer seg på å forklare de grammatiske og fonetiske reglene som vedrører OS. Dette betyr at undervisningsopplegget mitt ikke baserer seg på kommunikasjon eller at S2-innlærerne produserer språklige ytringer, men heller at målet med mitt undervisningsopplegg er å forklare de grammatiske reglene på en grundig (men samtidig pedagogisk) måte. Som vi skal se senere i 3.6.2 ble undervisningen gitt på litt ulike måter.

Jeg valgte FonFs framfor FonF fordi denne typen undervisning er mer forenelig med behovet vi ser hos de relevante S2-innlærerne. Som tidligere forskning viste, mestrer selv ikke S2-innlærere med høy norskkompetanse OS. Årsaken til dette er antatt å være mangel på nok relevant input, noe vi under Feature-Reassembly Hypothesis så var en forutsetning for å klare å oppdage og omorganisere trekk. Mangelen på nok relevant input fører dermed til at S2-innlærere har utfordringer med å identifisere og avgjøre hvordan trekkene som utgjør trekkbunten til OS skal settes sammen på norsk. Fordi S2-innlærerne ikke selv klarer å oppdage trekkene og trekkbuntene i det nye språket, kan det kanskje være et behov for et veldig eksplisitt undervisningsopplegg av typen FonFs. Målet til den valgte undervisningsaktiviteten bør nemlig være å forklare og bevisstgjøre informantene om de grammatiske reglene, dvs. trekkbuntene i setninger med og uten OS, slik at

¹³ Begge disse fokusene har vist seg å ha positive effekter på læringseffekten (Nordanger & Tonne, 2018, s. 178), altså er begge egnede til undervisningsbruk.

andrespråksinnlærerne kan begynne å omorganisere trekkene i sine mellomspråk.

En undervisningsaktivitet som bevisstgjør og forklarer grammatiske regler krever ikke mye tid, og selve undervisningsopplegget jeg utarbeidet tok ca. 15-20 minutter å gjennomføre. Dette var også så mye tid foreleserne ved norskkursene kunne avse. Ifølge Doughty (2003) kan undervisningsopplegget mitt defineres som veldig kort (*brief*, mindre enn en time), og undervisningsopplegg på 2 timer eller mindre er vist å være mer effektive enn undervisningsopplegg på 3-6 timer (s. 271). At undervisningsopplegget mitt er veldig kort kan dermed kanskje være fordelaktig, da disse antas å gi best effekt.

Til oppsummering gjennomfører jeg undervisningsopplegget kun en gang, og jeg tar i bruk eksplisitt formfokuset undervisning som fokuserer på former. Målet med den valgte undervisningsaktiviteten er å rette S2-innlærernes oppmerksomhet mot den språklige formen til OS, altså bevisstgjøre og forklare for dem de tre trekkene som utgjør OS, og de ulike trekkbuntene, ved å presentere S2-innlærerne for grammatiske og fonologiske regler. Det er effekten av dette undervisningsopplegget jeg undersøker. Håpet er at dette bidrar til omorganisering av trekkene og trekkbunter i S2-innlærernes mellomspråk.

3.5.2 Innholdet i undervisningsopplegget

Som vi så i 2.1.1 påvirker OS både ordstilling, semantikk og uttale. Derfor må det ene undervisningsopplegget jeg gir forklare alle disse språklige trekkene for S2-innlærerne, og dermed bestå av både eksplisitt grammatikkundervisning og eksplisitt uttaleundervisning. I det følgende redegjør jeg for det undervisningsopplegget informantene mottok.

Det var viktig å sikre at undervisningsopplegget mitt var av god kvalitet. Dette vil si at innholdet måtte kommuniseres på et faglig nivå elevene ville forstå samtidig som at det var pedagogisk strukturert. For å sikre dette, ble undervisningsopplegget utviklet i samarbeid med veileder og en foreleser og emneansvarlig ved et norskkurs som forutsetter B2/C1-kompetansenivå på NTNU. En foreleser ved et norskkurs som forutsatte akkurat dette kompetansenivået ble valgt da det er kurs som forutsetter dette kompetansenivået jeg rekrutterte informanter fra.

Selve innholdet i undervisningsopplegget, altså hvordan det ble undervist i de tre trekkene, beskrives i nøye detalj i vedlegg 11 og vedlegg 12. Jeg valgte å sette en grundig beskrivelse i vedleggene heller enn en overfladisk beskrivelse her av to årsaker. For det første er den grundige beskrivelsen veldig lang. For det andre kom det fram i en undersøkelse omtalt i Knudsen (2019) at nesten hver tredje lærer i andrespråksklasserom oppgir at undervisning i

norsk uttale skjer sjeldent eller kun her og der (s. 48). Over halvparten av disse oppgir som årsak at de ikke vet hvordan de skal undervise i uttale eller ikke føler seg trygg nok på egen faglig kunnskap (Knudsen, 2019, s. 50). En detaljert beskrivelse av undervisningsopplegget jeg tar i bruk, vil gjøre det tydelig hvordan det kan replikeres i framtiden, noe som vil være relevant om undervisningen viser seg å ha positive effekter på andrespråksinnlæring. Kort fortalt knytter undervisningsopplegget form og syntaks opp mot meningsforskjeller ved å etablere en forbindelse mellom trekkene [+/- kontrast] og [+/- flytting], og det fonologiske opp mot mening ved å etablere en forbindelse mellom trekkene [+/- flytting] og [+/- trykk].

Til tross for den dialektale variasjonen vedrørende OS, hvor OS later til å være valgfritt i visse deler av Norge, vil reglene for OS framstilles som kategoriske i undervisningsopplegget, og de dialektale forskjellene blir ikke nevnt. Dette gjøres av to pedagogiske hensyn. Det første er hensyn til informasjonsmengden, da det ene undervisningsopplegget allerede inneholder mye ny informasjon for S2-innlærerne. Det andre er hensyn til regelens tydelighet. Jeg valgte å la være å fortelle om dialektal variasjon for at det ikke skulle påvirke resultatet i testene mine, men det hadde vært naturlig å ta det opp ved spørsmål eller behov.

3.6 Studiens gang

Etter at testene samt undervisningsopplegget var utviklet, kunne jeg begynne på eksperimentet. Her redegjør jeg for hvordan jeg utførte eksperimentet mitt. Jeg beskriver først hvordan testene ble utført for de ulike informantgruppene, og deretter hvordan undervisningsopplegget ble utført for intervensjonsgruppen.

3.6.1 De elektroniske spørreskjemaene

Her beskriver jeg utførelsen av de tre testene, og eventuelle utfordringer jeg møtte på underveis, slik at prosessen er transparent og også kan gjenskapes på eksakt samme måte. Opprinnelig var planen å gjennomføre de tre testene i plenum for hver av de tre informantgruppene, hvor jeg selv skulle være til stede for å overvåke testsituasjonen og testforholdene. Fordel ved å selv være til stede, er at informantene enkelt kan spørre ved å rekke opp hånden om noe er uklart, og at andrespråksinnlærerne lett kan spørre om de møter på et norsk ord eller en konstruksjon de ikke forstår. Men dessverre brøt Covid-19-pandemien

ut i Norge da test-fasen skulle begynne, og pga. smittefare var det ikke lenger forsvarlig å verken samle eller møte informantene. Derfor måtte testene digitaliseres, slik at de trygt kunne tas over nett. Dette er også årsaken til at alle testene var digitale, altså at de består av elektroniske spørreskjema. Ulempene dette medførte var at jeg ikke lenger kunne overvåke testsituasjonen, og konsekvensene av dette kommer jeg tilbake til delkapittel 3.7 hvor jeg diskuterer metodologiske svakheter. På den andre siden viste det seg også å være betydelige fordeler med at testene ble digitale. Opprinnelig fikk jeg veldig få informanter fra byen jeg selv bor i. Digitaliseringen av undervisning generelt som oppstod pga. Covid-19-pandemien gjorde at jeg kunne dukke opp i Zoom-forelesninger i norskkurs ved universiteter fra hele Norge for å rekruttere informanter. Fordi testene mine etter digitaliseringen var på nett, kunne jeg også sende dem digitalt til informanter i hele Norge. Ulempen var altså at jeg ikke kunne overvåke testsituasjonen, men en stor fordel var at jeg endte opp med å få en mye større andel informanter enn jeg ellers ville ha hatt. Om denne studien replikeres i framtiden, burde den likevel om mulig kanskje utføres med en forsker til stede, da dette gir forskeren bedre innsyn i forskningsprosessen.

Informantene mottok testene i form av lenker til spørreskjema på nett. S2-innlærerne i studien fikk tilsendt lenkene via e-post, og morsmålsbrukerne via Facebook. Informantene tok testene på fritiden sin (med unntak av R01, A01, G02 og G03 i intervensjonsgruppen. Disse tok pre-testen på slutten av en forelesning i sine norskkurs). S2-innlærerne fikk spørsmål om de foretrakk at kommunikasjonen via e-post foregikk på norsk eller engelsk, og nesten alle ønsket å kommunisere på engelsk. I det følgende beskriver jeg hvordan de tre gruppene gjennomgikk testfasen.

Figur 7 viser hvordan de ulike informantgruppene gjennomgikk testfasen.

Figur 7: Oversikt over når de ulike informantgruppene tok testene

Informantgruppe:	Intervensjonsgruppe	Kontrollgruppe	Morsmålsgruppe
Hvilken test de tok + eventuell undervisning	Pre-test Undervisning Post-test 1 Post-test 2	Pre-test Post-test 1	Pre-test
Tid for når post-test 1 ble tatt	1-2 uker etter undervisning	1,5-3 uker etter pre-testen	-
Tid mellom post-test 1 og post-test 2	2 måneder eller mer	-	-

Som tidligere omtalt gjennomførte morsmålsgruppen kun pre-testen og kontrollgruppen kun pre-testen og den første post-testen, så et - indikerer at en informantgruppe ikke tok den gjeldende testen.

Som figur 7 viser, gjennomførte intervensjonsgruppen alle de tre testene. For å sikre at S2-innlærerne tok testene og mottok undervisningen i riktig rekkefølge, ble testene og undervisningen gitt en etter en. Først sendte jeg dem lenkene til pre-testen. Fordi rekrutteringen av intervensjonsgruppen skjedde midt i masterløpet, hadde jeg god tid og oppga ikke en tidsramme for når informantene måtte ta den, men om de brukte mer enn 2 uker sendte jeg påminnelse via e-post. Når en informant hadde tatt pre-testen, mottok vedkommende undervisningsopplegget i objektsskift. Fordi den første post-testen skulle undersøke undervisningens umiddelbare effekt, var det viktig at den første post-testen ble tatt like etter at de hadde mottatt undervisningen. Derfor ble den første post-testen tilsendt en informant 1 uke etter at den respektive informanten hadde mottatt undervisningen, og informanten hadde 1 uke på å ta testen. Jeg rekrutterte deltakere i flere runder, som vil si at S2-innlærerne tok de første to testene ved ulike tidspunkt. Den andre post-testen hadde som formål å undersøke langtidseffektene av undervisningen, og derfor ønsket jeg å vente så lenge som mulig med denne. S2-innlærerne som ble rekruttert tidlig fikk derfor mer tid på seg enn de som ble rekruttert sent, men alle S2-innlærerne tok den andre post-testen minst 2 måneder etter at de hadde tatt den første post-testen. Slik ble testfasen for intervensjonsgruppen gjennomført.

Kontrollgruppen trengte bare å gjennomføre pre-testen og den første post-testen, da det å sammenligne de to S2-gruppenes resultatene fra pre-testen med den første post-testen er tilstrekkelig for å kunne påvise om andre faktorer enn bare undervisningen bidro til en eventuell endring i deres testresultater. Også her sendte jeg testene en etter en, som vil si at deltakerne aller først mottok lenkene til pre-testen. Fordi kontrollgruppen ble rekruttert senere i masterløpet enn intervensjonsgruppen, hadde jeg mindre tid på meg. Derfor fikk de en uke på seg til å ta pre-testen, men jeg ba dem også ta kontakt med meg om de ønsket en utsettelse. Noen informanter ønsket å utsette påbegynning av sin deltakelse, som ikke var et problem da det var post-testen, og ikke pre-testen, som var tidssensitiv. Som figur 7 viser, mottok ikke kontrollgruppen undervisning i OS, som betyr at de etter å ha tatt pre-testen skulle ta den første post-testen. Når jeg utarbeidet tidsrammen for når kontrollgruppen skulle ta den første post-testen, prøvde jeg å gjenskape tidsrammen til intervensjonsgruppen så mye som mulig slik at disse to gruppene var sammenlignbare. Informantene i intervensjonsgruppen mottok undervisningsopplegget alt fra noen dager til en uke etter at de hadde tatt pre-testen, og tok den første post-testen 1-2 uker etter dette. Dette betyr at det gikk minst en og en halv og maksimalt tre uker mellom de tok den første og den andre testen. Derfor fikk informantene i kontrollgruppen 1,5 til 3 uker på å ta den første post-testen slik figur 7 viser. Slik

gjennomgikk kontrollgruppen testfasen.

Morsmålsbrukere tok kun pre-testen, fordi formålet ikke er å undersøke en effekt av et undervisningsopplegg (morsmålsbrukere mestrer prosessen allerede), men heller å danne et kompetansegrunnlag som vi kan sammenligne S2-innlærernes resultater med.

Slik foregikk altså testsituasjonen for de ulike informantgruppene.

3.6.2 Undervisningsopplegget

S2-innlærerne mottok undervisningsopplegget ulikt. Noen ble fysisk undervist, mens andre leste en nettside som grundig forklarte objektsskift. Nettsiden ble laget basert på PowerPoint-presentasjonen som ble brukt i undervisningsopplegget, og inneholdt akkurat samme informasjon som undervisningsopplegget gjorde. Nettsiden var skrevet på engelsk, for å sikre at deltakerne forstod innholdet. Årsaken for at undervisningsopplegget ble digitalisert og at jeg lagde en slik nettside, er at Covid-19 pandemien brøt ut (som omtalt i 3.6.1), og det ikke lenger var forsvarlig å møte informantene for å undervise dem. Før deltakerne tok den første post-testen, ble nettsiden slettet slik at de ikke kunne lese den mens de tok testen, da dette kan påvirke testresultatene. Informantene som mottok den fysiske undervisningen fikk selv velge hvilket språk de ønsket å motta undervisning i, enten norsk eller engelsk. Til de som valgte å motta undervisning på norsk, opplyste jeg om at de kunne stille spørsmål om det var noe de ikke forstod. Det var forsvarlig å undervise på norsk fordi på norskkursene S2-innlærerne gikk på, foregår undervisningen stort sett på norsk. Dette betyr at S2-innlærerne er vant til å motta undervisning på norsk, og deres språklige nivå tilsier at de vil forstå det som blir sagt bare man snakker rolig og litt nøytralt (med få dialektale særtrekk). Setningene som ble brukt som eksempler på objektsskift ble lest opp høyt flere ganger hver i forelesningen, og trykkforskjellen på objektspronomenet ble både påpekt og i noen eksempelsetninger overdrevet, slik at også de som slet med å høre forskjellen skulle legge merke til den. For å sikre at de som leste nettsiden skulle få tilsvarende undervisning og også den auditive inputen, inneholdt nettsiden innspilte lydfiler av eksempelsetningene som de kunne lytte til et ubegrenset antall ganger. Slik kunne de som leste nettsiden også lytte til trykkforskjellen i setningene med og uten objektsskift. Etter at deltakerne hadde mottatt undervisning, enten den bestod av fysisk undervisning eller å lese en nettside, fikk de muligheten til å stille spørsmål om det var noe rundt objektsskift de ikke forstod. De som leste nettsiden mottok informasjon

om at kunne sende spørsmål via e-post. Teksten nettsiden inneholdt, er å finne i vedlegg 12.

Slik ble altså undervisningsopplegget jeg undersøker effektene av gjennomført.

3.7 Metodiske svakheter og metodekritikk

I siste del av metodekapittelet redegjør jeg for potensielle metodiske svakheter ved eksperimentet mitt. Dette innebærer metodiske svakheter vedrørende testene informantene gjennomførte og også undervisningsopplegget. Det er viktig å være klar over dem, da de kan påvirke resultatene til informantene, og dermed dataen jeg baserer meg på i denne masteroppgaven.

I kontakt med de som foreleste i norskkursene ble det klart at de fleste underviste i OS på en eller annen måte. Hvor mye tid de viet OS og hvor grundig de gjennomgikk OS varierte fra foreleser til foreleser. Det var også opp til foreleseren å bestemme når i semesteret det skulle undervises i dette. Fordi informantene fra norskkursene ble rekruttert i flere runder, var noen studenter på begynnelsen av semesteret, andre på midten og noen på slutten når de gjennomførte testene i studien min. Det er uvisst hvilke informanter som mottok slik klasseromsundervisning, og om den i så fall ble mottatt før, underveis eller etter at informantene hadde deltatt i studien min. Dette er en metodisk svakhet som kan påvirke dataen min som det er viktig å være klar over.

Antallet verdier i en likert-skala påvirker informanters besvarelser (Weijters et al., 2010, s. 236), og mulighetene svaralternativene gir informantene til å si seg enig med noe legger føringer for informantenes besvarelser (ibid., s. 244). Dette er en metodisk svakhet man ikke kommer utenom, og jeg diskuterer her hvorfor jeg bestemte meg for en likert-skala med 4 svaralternativer, samt hvordan dette påvirker mitt datamateriale. Revilla et al. (2014) anbefaler å bruke likert-skalaer med 5 framfor 7 svaralternativer, fordi de fant at skalaer med 5 svaralternativer ga data av bedre kvalitet (s. 89). En skala på 5 verdier inkluderer en midtverdi, og slike midtverdier bør alltid være nøytrale. Ifølge Weijters et al. (2010) er ulempen med å utelate en nøytral midtverdi at individer som er nøytrale til noe ikke får muligheten til å uttrykke dette, men heller tvinges til å ta et valg. Motsatt er ulempen med å inkludere en nøytral midtverdi at de tilbyr en utvei for informantene, da det gir dem muligheten til å unngå å tenke på og bedømme noe (s. 238). Hvorvidt man inkluderer en nøytral midtverdi eller ikke bør avhenge av målet med forskningen (ibid., s. 245). Av de mulige konsekvensene ved å inkludere eller ekskludere en nøytral midtverdi, hadde

konsekvensene ved å inkludere den vært vanskeligst å håndtere i denne studien. Det ville ha vært et stort problem om informantene valgte den nøytrale midtverdien så mye at jeg ikke hadde nok data til å vite om de i lyttedelen godtok eller avviste trykksterke og trykksvake objektspronomen i høy og lav posisjon. Uten nok data til å kunne si noe om kompetansen til informantene, ville jeg ikke kunnet besvart forskningsspørsmålene mine. Fordi jeg ønsker å si noe om kompetansen deres, er det også fordelaktig å vite om de avviser eller godtar noe. Derfor har jeg valgt å ikke inkludere en nøytral midtverdi i likert-skalaen min, og heller ha 4 svaralternativer enn 5. Dette tvinger informantene til å ta et valg, som kan gjøre preferansen deres tydeligere. Dette er et valg jeg tok som kan ha påvirket dataen fra lyttetestene mine.

Som tidligere nevnt, ble instruksjoner som forklarte hvordan spørreskjemaet og lese- og lytteoppgavene skulle tolkes gitt på begynnelsen av lese- og lyttedelen i alle spørreskjemaene, med unntak av lesedelen i den andre post-testen. Fordelen med slike instruksjoner er som tidligere nevnt at de bidrar til å forebygge at informanter ikke feiltolker spørreskjemaet eller oppgaven i spørreskjemaet. Men fordi S2-innlærerne som tok den andre post-testen allerede hadde lest instruksjonene tre ganger (en gang i informasjonsskrivet og to ganger da de tok pre- og den første post-testen), samt gjennomført oppgaven de skulle gjøre i lesedelen i pre- og den første post-testen hvor instruksjonene stod oppført, kan vi med stor sannsynlighet anta at de var innforstått med hva de skulle gjøre. Som vi skal se senere i denne masteroppgaven, har intervensjonsgruppen (den eneste informantgruppen som tok den andre post-testen) resultater i lesedelen i den andre post-testen som ligner på resultatene fra den første post-testen, noe som understøtter at informantene var innforstått med oppgaven. Denne oppgaven var heller ikke like vanskelig å huske som for eksempel verdiene i en likert-skala hadde vært, da leseoppgavene kun gikk ut på å velge en av to setninger, altså den de synes virket mest riktig. Likevel er det viktig å være klar over at dette er en metodisk svakhet ved forskningen min som i verste fall kan ha påvirket datamaterialet mitt.

En annen metodisk svakhet omhandler bruk av spørreskjema generelt, og går ut på at informanter kan miste interessen eller bli slitne underveis om spørreskjemaet er for langt. Dette kan påvirke resultatene, da de kanskje gir tilfeldige svar for å bli fortere ferdig. I følge Dörnyei & Csizér (2011) bør et spørreskjema ikke bør ta mer enn 30 minutter å gjennomføre (s. 78). For å prøve å sikre at testen ikke ble for lang, ble den pilot-testet på fire S2-innlærere av norsk, og ikke publisert før den tok mindre enn en halvtime å gjennomføre. Men til tross for pilot-testingen tok det noen få av de faktiske informantene i denne studien godt over en time å gjennomføre hver test (hvor lang tid deltakerne brukte vist på testbesvarelsene deres). Dette er en metodisk svakhet ved testene mine.

Denne metodiske svakheten kan ha ulike årsaker, som hver kan ha ulike implikasjoner. Jeg diskuterer her tre av dem, og hvilke implikasjoner dette har for dataen min. Den første mulige forklaringen på at det tok noen informanter veldig lang tid å gjennomføre en test, er hvordan informantene opplevde test-situasjonen. For de som pilot-testet var det en «ufarlig» testsituasjon, da resultatene deres ikke skulle brukes til noe. Informantene i studien min opplevde derimot kanskje test-situasjonen som mer alvorlig, og brukte dermed lengre tid på å svare eller kontrollerte svarene sine. Dette ble også tydelig i dialog med noen av dem, da de uttrykte å ha forsøkt å svare så riktig som mulig, og bekymring for om svarene deres var feil. Om dette er årsaken til at noen brukte lang tid, betyr dette at S2-innlærerne dette gjelder benyttet seg av sin eksplisitte kunnskap, noe som er et problem da det er deres implisitte kunnskap jeg ønsker å undersøke. Det kan også bety at de kan ha blitt slitne underveis, som kan ha påvirket resultatene deres. Den andre mulige forklaringen på at noen S2-innlærere brukte lang tid kan være at S2-innlærerne gikk lei og tok seg en lengre pause fra testen før de senere fortsatte på den, noe som var mulig da testene de tok var på nett. Om dette er tilfellet er det uvisst hvor lenge pausene varte, og om de benyttet seg av sine implisitte eller eksplisitte kunnskaper. En mulig fordel, om dette er forklaringen, er at fordi de i dette scenarioet har tatt seg en pause, kan dette muligens veie opp for problemene som kan oppstå når en informant blir sliten. En tredje mulig forklaring kan være språklige utfordringer, da det kan hende noen S2-innlærere slet med å forstå ordene eller setningene som ble brukt i testen, og kanskje brukte tid på å slå opp ordene i en ordbok og forstå innholdet. I dette scenarioet bruker S2-innlæreren sin implisitte kunnskap, men konsekvensene av å bli sliten kan gjøre seg gjeldende. Det er altså flere mulige forklaringer med ulike implikasjoner, og det er verdt å merke at alle har noen negative konsekvenser. Fordi testene ble tatt på nett og jeg ikke var til stede under testsituasjonen, vet jeg ikke hva som var årsaken til at noen informanter brukte over en time på å ta en test. Dette er en metodisk svakhet ved å ha elektroniske spørreskjema som det er viktig å være klar over, da den kan påvirke dataen min.

Jeg kunne ha forebygget denne metodiske svakheten ved å sette en tidsgrense på spørsmålene, slik at de hadde begrenset tid på å svare. Av hensyn til språklige utfordringer som kunne oppstå valgte jeg å ikke bruke tidsfrister. Om S2-innlærerne ikke forstår ett eller flere ord i et spørsmål, kunne tidsfristen tvunget dem til å velge et svar de kanskje ikke ville ha valgt om de hadde forstått innholdet. Dette ville ha korrumpert den språklige bedømmelsen, og også dataen. Derfor valgte jeg å heller gi informantene den tiden de trengte, slik at de hadde mulighet til å slå opp ord i ordbøker etter behov.

Da jeg ikke brukte tidsfrister, forsøkte jeg bevisst å gjøre språket så forståelig som

mulig, slik at S2-innlærerne ikke skulle bruke for lang tid på å ta testen. Derfor samsvarer språket som ble brukt i testene med kompetansenivåene B2/C1, som er norskkompetansen som forutsettes av norskkursene S2-innlærerne ble rekruttert fra. For å sikre dette unngikk jeg å bruke lavfrekvente ord, og historiene omhandlet dagligdagse tema. I tillegg til dette ble testen, etter flere runder med revidering, godkjent av en foreleser ved et norskkurs ved NTNU som forutsatte B2/C1-kompetansenivå i norsk.

En utfordring med akseptabilitetstester generelt, er at selv om det man ønsker å undersøke med dem er implisitt kunnskap, for å kunne si noe om språkkompetansen til informantene, er oppgaven i seg selv veldig eksplisitt. Om informantene oppdager et mønster i setningene, kan det hende de begynner å bruke sin eksplisitte kunnskap om den relevante strukturen. To grep man kan ta for å motvirke dette, er å sette en tidsgrense på testen (som tidligere nevnt valgte jeg å ikke bruke en tidsgrense) og bruke kamuflasjesetninger (på engelsk kalt «*fillers*»). Kamuflasjesetninger er setninger som ikke bidrar til å gi data om det som undersøkes i testen, fordi de skal tilsløre innholdet i testene og skjule det spesifikke målet med forskningen fra informantene (Keating & Jegerski, 2015, s. 15). Kamuflasjesetninger gjør det altså vanskeligere for en test-taker å oppdage hva som egentlig undersøkes. Av den grunn er kamuflasjesetninger vanlige å finne i en test. Likevel har jeg valgt å ikke bruke kamuflasjesetninger i testene mine. Dette fordi hovedhensikten med slike setninger blir irrelevante av to grunner. For det første vil undervisningsopplegget jeg gir dem uansett avsløre hva jeg med testene er interessert i å finne ut av. For det andre vil det også utstyre dem med eksplisitte kunnskaper om den relevante språklige formen. Man kunne kanskje argumentert for at fillers likevel kunne blitt brukt i post-testen, som S2-innlærerne tar før de mottar dette undervisningsopplegget. Men jeg har allerede en del parametere jeg undersøker: Den syntaktiske mikrovariasjonen, den semantiske forskjellen og trykkforskjellen. Ulempen ville være at kamuflasjesetningene i tillegg til alle testsetningene testen allerede består av, hadde gjort testen for lang. Kamuflasjesetningene måtte da ta plass fra noen av testsetningene som undersøker objektsskift, men da hadde jeg fått mye mindre data om det jeg ønsker å undersøke. Derfor brukte jeg ikke kamuflasjesetninger i testene mine.

En utfordring vedrørende lesetesten er at alle spørsmålene i Nettskjema opptrådte samtidig. Om informantene brukte sin eksplisitte kunnskap eller oppdaget variasjonen mellom objekter og negasjon og ønsket å svare konsistent, kunne de ha redigert alle besvarelsene deres slik at de brukte samme struktur før de sendte inn besvarelsen sin. Dette var ikke derimot mindre mulig i lyttetestene, da spørsmålene der ikke ble vist alle på en side, men dukket opp ett etter ett og informantene måtte bla seg framover i testen.

Det ble tidligere i masteroppgaven nevnt at alle de tre testene identiske og har helt likt innhold, med unntak av rekkefølgen spørsmålene opptrer i, da jeg manuelt randomiserte dem. Årsaken til randomiseringen er at man i spørreskjema bør blande spørsmålene som undersøker ulike forhold så mye som mulig for å få spørreskjemaet til å virke variert og unngå at informanter gjentar tidligere svar (Dörnyei & Csizér, 2011, s. 78). Randomisering kan gjøres enten manuelt eller automatisk, og fordi spørreskjemaene jeg brukte ikke hadde en funksjon som automatisk randomiserte, måtte jeg randomisere innholdet manuelt. Jeg blandet altså i lesedelen spørsmålene som undersøkte de to ulike forholdene, dvs. at de 11 historiene som forutsatte setninger uten OS (testvilkår 1) ikke opptrådte før de 11 som forutsatte setninger med OS (testvilkår 2), men at de var blandede. Rekkefølgen på setningene som fulgte historiene var også randomiserte, slik at ikke setningen med OS alltid opptrådte først, eller motsatt. I lyttedelen blandet jeg også de ulike typene historier jeg hadde, samt sørget for at lydfilene ikke opptrådte i et fast mønster med tanke på trykkrealisering (som ville vært f.eks. at lydfilen med et trykksterkt objektspronomen alltid opptrer først, etterfulgt av lydfilen med det trykksvake objektspronomen). Også her var altså rekkefølgen blandet. Når jeg manuelt randomiserte lot jeg et forhold jeg undersøkte opptre i et tilfeldig antall ganger med en frekvens på 1-3 før jeg byttet til et annet forhold jeg undersøkte. Innholdet i spørreskjemaene var altså manuelt randomisert for å unngå at informantene oppdaget et mønster.

Enda en mulig metodisk svakhet omhandler hvordan self-priming kan påvirke informantenes besvarelse av en test. Priming er når språkbrukere gjenbraker ord og/eller fraser som allerede har blitt brukt i en samtale (Jacobs et al., 2019, s. 1). En form for priming er forståelse-til-produksjon priming, hvor man registrerer noe med reseptive ferdigheter og deretter gjentar dem i en språklig produksjon. En annen form er derimot self-priming, hvor en språkbruker primes av sine egne syntaktiske produksjoner (Jacobs et al., 2019, s. 2-3), og dermed gjenbraker ord og/eller fraser de selv har brukt. Selve testen min primer ikke informantene, da informantene selv velger mellom ordstillinger med og uten OS uten at en av dem har blitt introdusert tidligere i testen. Men ordstillingen informantene mine velger kan føre til self-priming, altså kan valget påvirke framtidige valg og at de bruker denne strukturen mer enn de ellers ville ha gjort i testen min. Self-priming kan altså likevel påvirke mine informanternes besvarelser, og utgjør derfor en metodologisk svakhet.

Informantene ble rekruttert på ulike tidspunkt, da jeg rekrutterte i flere runder. Fordi intervensjonsgruppen skulle gjennom den lengste testfasen (de tar alle de tre testene samt mottar undervisning), rekrutterte jeg informanter til denne gruppen først. Etter at de første

informantene i intervensjonsgruppen hadde tatt pre-testen (R01, A01, G02 og G03), ble det klart at noen brukte veldig lang tid på å gjennomføre en test, langt mer enn halvtimen de som pilot-testet testene brukte (tiden informantene brukte på å ta en test vist på besvarelsen deres). I samråd med veilederne mine sendte jeg derfor ut instruksjoner til de andre informantene mine om å gi sine umiddelbare bedømmelser (se vedlegg 8, for å sikre at informantene forstod instruksjonen ble den gitt på engelsk). Dvs. at informant R01, A01, G02 og G03 i intervensjonsgruppen ikke mottok instruksjoner om å gi sine umiddelbare bedømmelser, mens de andre informantene mine mottok slike instruksjoner.

Til slutt er det verdt å nevne at det var viktig å sikre at lydfilet som skulle bedømmes bestod av autentisk tale, fordi det er S2-innlærernes forståelse av autentisk tale jeg ønsker å undersøke. Det viste seg å være en utfordring å spille inn tale som hørtes autentisk ut, og en av veilederne mine spilte inn lydfilet. Veilederen var egnet fordi vedkommende var innforstått med at trykkforskjellen samt autentisk tale var viktig. Det måtte flere runder med innspilling av lydfilet til før pilot-testerne betraktet lydfilet som autentiske.

Det ble altså, på bakgrunn av kjente metodiske svakheter, foretatt en rekke grep for å sikre at testene var av god kvalitet. Det er likevel viktig å være klar over at til tross for forebyggingen, kan det hende metodiske svakheter ved de brukte metodene påvirket svarene til deltakerne.

4 Resultater/empiri

Her presenteres først data for leseoppgavene, og deretter lytteoppgavene. Som nevnt tidligere har jeg i analysen min kvalitative innslag fordi jeg tolker dataen min.

Til å presentere dataen fra leseoppgavene har jeg valgt å forholde meg til prosenten riktige valgte setninger. Jeg undersøkte to testvilkår i lesetesten: om informantene klarte å plassere objektspronomenet riktig i kontrastive og ikke-kontrastive kontekster. Jeg oppgir altså to prosenter for hver test som ble tatt, og de viser prosenten riktig valgte setninger for hver av disse to kontekstene. Fordi jeg har 11 spørsmål for hver kontekst, utgjør hvert riktige valg 9,09% (summen av 100% delt på 11). Etter at jeg hadde funnet prosenten riktige svar for hver informant for de to typene kontekster, fant jeg gruppens gjennomsnitt. Dette gjorde jeg ved å summere alle informantene i en gruppe sitt gjennomsnitt og dele summen på antallet informanter i den gitte gruppen. Det er dette resultatet, altså gruppenes gjennomsnitt, jeg presenterer i denne masteroppgaven. Jeg valgte å bruke prosenter til å framstille dataen fordi prosenter er enkle å forholde seg til da de i sin tur kan gjøres om til brøkdeler, noe som kan gjøre det lettere å begripe hvor stor endringene var. Jeg bruker altså gjennomsnitt til å presentere dataen fra lytteoppgaven.

Til framstilling av data fra lytteoppgaven, velger jeg å bruke gjennomsnittet, medianen og typetallet. I denne delen av testen ble det brukt en likert-skala. Likert-skala gir ordinale data, som er data som ikke nødvendigvis har en like stor avstand mellom verdiene på skalaen (Lydersen, 2020). Didriksen (2016) gjennomførte som tidligere nevnt i teorikapittelet en studie som undersøkte andrespråksbrukeres kompetanse rundt den syntaktiske og semantiske komponenten av OS. For å gjøre dette, tok Didriksen i bruk gjennomsnitt, median og typetall for å framstille dataene (s. 46). Jeg valgte disse tre verdiene fordi jo flere verdier man har, jo mer helhetlig gjengir man dataen. Jeg forklarer hvordan disse tre verdiene er egnet til å gjengi dataen i det følgende. Gjennomsnitt brukes for å fange opp sentraltendenser, men det er en modell som også kan framstille data på en ikke-representativ måte. Jeg bruker den følgende hypotetiske tallrekken for å eksemplifisere dette:

1 1 1 1 1 4 4 4

Gjennomsnittet av disse resultatene hadde blitt 2,125. De få høye verdiene trekker dermed opp gjennomsnittet, til tross for at majoriteten av verdiene er entall, som kan få det til å se ut som om S2-innlærere i det hypotetiske eksempelet har en større aksept enn det de egentlig har. Dette er et eksempel på hvordan gjennomsnitt kan gjengi data på en ikke-representativ

måte. For å sikre at ikke-representative gjennomsnitt ble fanget opp, brukte Didriksen også (2016) typetall og median. Typetallet er verdien som forekommer flest ganger. Her ville typetallet vært 1, og dermed fanget opp at de fleste verdiene var veldig lave, som betyr at noen få høye verdier må ha dratt opp gjennomsnittet. Medianen er nyttig å bruke fordi den viser sentraltendensen, som gjennomsnitt, men på en annen måte. Gjennomsnittet er summen av alle verdiene delt på antall verdier. Medianen får man derimot om man stiller opp verdiene i stigende rekkefølge, og velger den midterste verdien. Har man to midterste verdier, må disse summeres og deles på to. For å eksemplifisere dette regner jeg ut medianen for de hypotetiske resultatene over. Vi må finne tallet i midten, og fordi det er et partall av verdier (8 verdier totalt) må vi summere de to tallene i midten (som begge er på 1 og dele på antall summerte tall, dvs. 2). $1+1/2=1$. Medianen for de hypotetiske resultatene over vil dermed være 1. Slik gjengir medianen en sentraltendens på en annen måte enn gjennomsnittet, da vi får en annen verdi enn hva gjennomsnittet for de hypotetiske resultatene var. Jeg har dermed valgt å bruke disse tre verdiene, da de til sammen vil gi et mer helhetlig bilde av resultatene. Å inkludere median og typetall betyr dermed at vi også kan fange opp andre tendenser i datamaterialet som ellers ikke ville vært synlig om vi kun forholdte oss til gjennomsnittet. Derfor bruker jeg disse tre verdiene for å framstille dataen fra lyttetestene.

Når jeg regnet ut en informantgruppes gjennomsnitt, fant jeg først gjennomsnittet for hver individuelle informant innad i gruppen. Deretter summerte jeg de individuelle gjennomsnittene og delte summen på antallet informanter. Dette ga meg en gruppes gjennomsnitt. Når jeg regnet ut en informantgruppens median, fant jeg først alle individuelle medianer innad i gruppen. Deretter summerte jeg de individuelle medianene, og delte summen på antall informanter. Dette ga meg en informantgruppes gjennomsnitt av alle medianene deres. Til utregning av en informantgruppes typetall, fant jeg først hver informants typetall innad i gruppen. Deretter summerte jeg de individuelle typetallene, og delte summen på antallet observerte typetall. Dette ga meg en gitt gruppes gjennomsnitt av typetallene.

I lyttedelen er verdiene som ble brukt 1-4. Det er få verdier det er snakk om, og fordi det er en stor forskjell på for eksempel 2,0 og 2,9, velger jeg å bruke desimaltall i framstillingen. Jeg har da rundet opp til det nærmeste siste desimaltallet, hvor jeg i tråd med matematikkens regler rundet opp fra 0,05 og oppover. Til å definere verdiene har jeg brukt følgende system. Verdiene 1-2 indikerer at en informant bedømmer en setning som ugrammatisk, mens verdiene 3-4 indikerer at informanten bedømmer den som grammatisk. Verdiene 1 og 4 viser sterk preferanse enten for å bedømme noen setninger som grammatisk eller ugrammatisk. Verdier under 2 men som også er tilnærmet 2 viser

at de moderat avviser, men ikke sterkt avviser, en setning, mens verdier over 3 men som også er tilnærmet 3 viser at de moderat godtar, men ikke sterkt godtar, en setning. En verdi som ligger mellom 2-3 vil bety at en informant verken sterkt eller moderat godtar eller avviser en konstruksjon, men at informanten derimot har en svak tendens til å enten avvise eller godta.

Til slutt etablerer jeg hva jeg mener med ordene «score» og «verdi», da dette er to ord jeg kommer til å bruke mye i det følgende. Jeg bruker score om tallene S2-innlærerne valgte i likert-skalaen, altså om de valgte 1-4 i likert-skalaen, mens jeg bruker verdi om tallene i tabellene, altså de utregnede resultatene til gruppene.

4.1 Morsmålsgruppens resultater

Her framstiller jeg aller først morsmålsgruppens resultater fra leseoppgavene, og deretter lytteoppgavene. Alle de fem informantene fra gruppen med morsmålsbrukerne av norsk gjennomførte både lese- og lyttetesten. Figur 8 viser resultatene fra leseoppgavene, som undersøkte morsmålsbrukernes reseptive leseferdigheter. Det er verdt å nevne at all gjengivelse av data i denne masteroppgaven er basert på rådata.

Figur 8: Morsmålsgruppens resultater fra leseoppgavene

Morsmålsbrukerne av norsk sine grupperesultater fra leseoppgavene (n=5)		
	Målstruktur: -OS	Målstruktur: +OS
Riktighetsprosent	87,3%	74,5%

Den første prosenten viser antallet ganger deltakerne valgte riktig setning ved historier som etablerte en kontekst som krevde at den riktig valgte setningen ikke skulle ha OS. Den andre prosenten viser antallet ganger deltakerne valgte riktig setning ved historier som etablerte en kontekst som krevde at den riktige setningen skulle ha OS.

Morsmålsbrukerne klarer gjennomsnittlig som en gruppe i ca. 4 av 5 tilfeller (87,3%) å velge objektspronomen i lav posisjon i kontrastive kontekster. Morsmålsbrukerne er ikke like flinke til å velge objektspronomen i lav posisjon, altså setninger med OS, i ikke-kontrastive kontekster, da verdien her er 74,5%. Differansen mellom disse to resultatene er 12,8%, så forskjellen på hvorvidt de plasserer objektspronomenet riktig mellom kontrastive kontekster og ikke-kontrastive kontekster er ikke veldig stor, men likevel til stede. Man skulle kanskje forvente at morsmålsbrukerne hadde en riktighetsprosent på 100% og alltid plasserte objektspronomen i riktig landingsplass, men ifølge Jin et al. (2015) er det ikke uvanlig at selv morsmålsbrukere får mindre enn 100% riktig, som kan vise at også de kan gjøre feil eller vurdere grammatikaliteten til sen setning forskjellig fra den som lagde testen (s. 248). Dette er

morsmålsgruppens resultater fra lesetesten.

Den følgende figuren viser resultatene fra lytteoppgaven, som undersøkte morsmålsbrukernes reseptive lytteferdigheter:

Figur 9: Morsmålsgruppens resultater fra lytteoppgavene

Morsmålsbrukerne av norsk sine grupperesultater fra lytteoppgavene (n=5)				
	Innspilte setninger uten OS		Innspilte setninger med OS	
	[+trykk] (riktig)	[-trykk] (feil)	[-trykk] (riktig)	[+trykk] (feil)
Gjennomsnitt	3,3	3,0	3,6	1,1
Median	3,4	2,9	4,0	1,0
Typetall	3,6	2,8	4,0	1,0

Denne figuren viser resultatene fra lyttetesten til morsmålsgruppen for de fire trekk-kombinasjonene i rekkefølgen 1) [-flytting] [+trykk], 2) [-flytting] [-trykk], 3) [+flytting] [-trykk] og 4) [+flytting] [+trykk].

Figuren gjengir om en gitt trekk-kombinasjon er riktig eller feil.

Vi begynner med å undersøke resultatene for trykksterke objektspronomen i en lav posisjon, altså trekk-kombinasjonen [-flytting] og [+trykk]. Verdien for gjennomsnittet er 3,3, men verdiene for medianen og typetallet er høyere enn dette. Dette forteller oss at morsmålsbrukerne for det meste har vurdert slike setninger med en høy score (3 og 4), mens enkelte lave bedømmelser trekker ned gjennomsnittet, altså ble noen få lavere scorer også gitt. Morsmålsbrukerne later dermed til å typisk foretrekke trykksterke objektspronomen i en lav posisjon, og denne preferansen kan sies å være moderat til sterk.

Det motsatte er tilfellet for trykksvake objektspronomen i en høy posisjon. Her er gjennomsnittet (3) høyere enn typetallet (2,8), noe som gjenspeiler at scoren 2 og 3 ble brukt mest men at morsmålsbrukerne også har noen få høye verdier som trekker opp gjennomsnittet. Den tyngste trenden blant morsmålsbrukere later til å være å bedømme dette som svakt grammatikalsk, og gjennomsnittet er høyere enn de andre verdiene fordi noen enkeltverdier trekker det opp. De har dermed en svak aksept for denne trekk-kombinasjonen.

Vi ser at typetallet for trykksvake objektspronomen i en høy posisjon har fått verdien 4, som forteller oss at morsmålsbrukerne oftest valgte denne scoren. Medianen (4) underbygger dette. Fordi medianen er verdien som ligger i midten av datasettet, valgte hver informant scoren 4 minst 7 av 12 ganger. Gjennomsnittet (3,6) er lavere enn typetallet, som forteller oss at noen av morsmålsbrukerne også har valgt noen lave verdier som trekker ned gjennomsnittet, men det er ikke snakk om mange, fordi differansen mellom gjennomsnittet og typetallet er 0,4. Det er også nevneverdig at fordi det kun var 5 informanter i denne informantgruppen, kan få enkelttall som trekker gjennomsnittet opp eller ned gi store utslag. Altså har morsmålsbrukerne en sterk aksept for trykksvake objektspronomen i en høy

posisjon.

Trykksterke objektspronomen i en høy posisjon har fått veldig lave scorer av morsmålsbrukerne. Typetallet og medianen er her 1, som forteller oss at informantene må ha valgt score 1 minst 7 av 12 ganger. Gjennomsnittet er 1,1, og differansen fra denne verdien og de to andre ligger bare på 0,1. Altså har morsmålsbrukerne en veldig sterk tendens til å avvise trykksterke objektspronomen i en høy posisjon, og foretrekker trykksvake objektspronomen i en høy posisjon.

Til oppsummering har morsmålsbrukere av norsk en veldig sterk preferanse for trykksvake objektspronomen i en høy posisjon og en moderat til sterk preferanse for trykksterke objektspronomen i en lav posisjon. De har også en svak preferanse for trykksvake objektspronomen i en lav posisjon og avviser sterkt trykksterke objektspronomen i en høy posisjon. Jeg kommer til å diskutere morsmålsbrukernes preferanser senere i masteroppgavens analysekapittel, hvor jeg undersøker om testene jeg bruker gir data som er valide og samt etablerer en kompetansestandard vi kan sammenligne S2-innlærerne med.

4.2 Intervensjonsgruppens resultater

I denne delen presenterer jeg dataen fra lese- og lytteoppgavene som informantene i intervensjonsgruppen gjennomførte. Jeg begynner med å framstille resultatene fra leseoppgavene, og presenterer dataen fra lytteoppgavene til slutt. Alle de 16 informantene i intervensjonsgruppen (R01, R02, R03, R04, G02, G03, G04, G05, G06, A01, A02, A03, A04, A07, F01 og F02) gjennomførte alle testene innenfor de oppgitte tidsrammene, så dataen fra alle informantene er tatt med i analysen av data.

Resultatene deres fra lesedelen av pre-testen og de to post-testene presenteres her i figur 10.

Figur 10: Intervensjonsgruppens resultater fra leseoppgavene

Intervensjonsgruppens resultater fra leseoppgavene (n=16)		
	Målstruktur: -OS	Målstruktur: +OS
Pre-testen	79,50%	45,50%
Post-test 1	67,00%	73,30%
Post-test 2	63,60%	70,50%

Prosenten viser riktighetsprosenten, altså hvor mange ganger informantene i kontekster som krevde setninger uten OS klarte å velge riktig setning når de valgte mellom en setning med og en setning uten OS (Målstruktur: -OS), og motsatt hvor mange ganger de i kontekster som krevde setninger med OS klarte å velge setninger med OS når de valgte mellom en setning med og en setning uten OS (Målstruktur: +OS). N står for antallet informanter.

Her ser vi at intervensjonsgruppen i pre-testen i nesten en femtedel av gangene klarer å velge riktig plassering av objektspronomenet i en kontrastiv kontekst (79,50%). Dette betyr at de stort sett, men ikke alltid, klarer å velge riktig plassering av objektspronomenet i slike kontekster. De later til å ha større utfordringer med å velge riktig objektspronomen i ikke-kontrastive kontekster. Her velger de en setning med OS bare 45,50% av gangene. Fordi de hadde to svaralternativer, en setning med og en setning uten OS, vil dette bety at om en informant gjettest hva som burde velges i testen, kan de ha fått et resultat på tilnærmet 50%. At alle deltakerne gjettest er nok ikke tilfellet, men en riktighetsprosent på 45,50% tyder på at de ikke er sikre på plasseringen av objektspronomenet i ikke-kontrastive kontekster, da de i slike kontekster velger å plassere det i en høy posisjon ca. halvparten av gangene og i en lav posisjon ellers. De later altså i pre-testen til ikke å foretrekke den høye posisjonen generelt.

Mellom pre-testen og den første post-testen mottok informantene undervisning i OS. Vi ser at preferansene har endret seg mellom pre-testen og den første post-testen, for i den første post-testen velger S2-innlærerne ved kontrastive kontekster setninger med feil plassering av objektspronomenet mer enn i pre-testen. Dette ser vi av at resultatet fra pre-testen var 79,50%, mens den i den første post-testen er 67%. Differansen er på 12,5%, altså ble S2-innlærerne litt over 1/10 dårligere til å plassere objektspronomenet riktig. I motsetning til dette kan vi observere at S2-innlærerne ved ikke-kontrastive kontekster velger setninger med riktig plassering av objektspronomenet mer i den første post-testen enn i pre-testen. I pre-testen valgte de riktig ordrekkefølge bare 45,50% av gangene, mens i den første post-testen valgte de riktig ordrekkefølge hele 73,30% av gangene. Her er økningen på 27,8%, som er mer enn en firedel. Altså har S2-innlærerne klart å velge riktig plassering av objektspronomenet i litt mer enn en firedel flere tilfeller i ikke-kontrastive kontekster. De ser dermed ut til å ha økt sin kompetanse i denne strukturen.

Til slutt kommenterer jeg på resultatene til den siste post-testen. Her har prosenten for

riktig valg av setninger ved kontrastive kontekster mellom de to post-testene dalt fra 67% til 63,60%, altså med 3,4%. Her ser vi altså at S2-innlærerne presterer litt dårligere her. Vi kan også merke oss et lignende resultat for ikke-kontrastive kontekster, hvor S2-innlærerne i den andre post-testen valgte setninger med riktig plassert objektspronomen 70,50% av gangene. Dette er en nedgang fra den første pre-testen på 2,8%, noe som heller ikke er en betydelig nedgang. Likevel betyr dette altså at S2-innlærerne presterer litt dårligere både på kontekster som krever målstrukturen +OS og på kontekster som krever målstrukturen -OS i den andre post-testen, sammenlignet med første post-test.

Jeg presenterer nå dataen fra lytteoppgavene i de tre testene, med det formål å undersøke informantenes lyttekompetanse i den syntaktiske og fonetiske komponenten ved målstrukturen OS. I lyttedelen undersøkte jeg fire ulike trekk-kombinasjoner, repetert her i denne listen for ordens skyld:

- i. [-flytting] og [+trykk] (riktig kombinasjon)
- ii. [-flytting] og [-trykk] (feil kombinasjon)
- iii. [+flytting] og [-trykk] (riktig kombinasjon)
- iv. [+flytting OS] og [+trykk] (feil kombinasjon)

Jeg velger å framstille resultatene fra de tre testene for hver trekk-kombinasjon en etter en, fordi dette vil gjøre det lettere å kommentere på endringen på tvers av de tre testene enn om jeg framstiller dataen for hver test etter hverandre.

Aller først framstiller jeg dataen for trekk-kombinasjonen [-flytting] og [+trykk] her i figur 11.

Figur 11: *Intervensjonsgruppens grupperesultater for trekk-kombinasjonen [-flytting] [+trykk] på tvers av de tre lyttetestene.*

Intervensjonsgruppens bedømmelser av trekk-kombinasjonen [-flytting] [+trykk] (n=16)			
	Pre-testen	Post-test 1	Post-test 2
Gjennomsnitt	3,1	3,1	3,0
Median	3,2	3,3	3,1
Typetall	3,3	3,3	3,0

Aller først tar vi for oss bedømmelsene fra pre-testen, trekk-kombinasjonen [-flytting] og [+trykk]. Verdiene for gjennomsnittet er 3,1, mens typetallet er på 3,3. Dette betyr at noen få lave verdier trekker ned gjennomsnittet. Differansen mellom disse verdiene er bare på 0,2, altså er det ikke snakk om mange lave verdier. Fordi alle verdiene ligger like over 3, later S2-innlærerne til å akseptere trykksterke objektspronomen i en lav posisjon, men da verdiene

ikke er tilnærmet 4 har de ikke en sterk preferanse. Altså godtar de moderat denne trekk-kombinasjonen i pre-testen.

Vi ser av verdiene fra den første post-testen at denne preferansen ikke kan sies å ha endret seg. Gjennomsnittet ligger fortsatt på 3,1, og typetallet ligger fortsatt på 3,3. Den eneste forskjellen er medianen som har hatt en økning på 0,1, noe som er en marginal endring. Det er altså ingen vesentlige endringer i deres preferanse for trykksterke objektspronomen i lav posisjon mellom pre-testen og den første post-testen, og de fortsetter å moderat godta denne trekk-kombinasjonen.

Vi ser at S2-innlærerne mot den andre post-testen har hatt mer endringer i resultatene sine. Fra den første til den andre post-testen har gjennomsnittet falt med 0,1, medianen med 0,2 og typetallet med 0,3. Det at gjennomsnittet og typetallet er like, betyr at S2-innlærerne for det meste har valgt de samme verdiene, altså har de her fått en mer uniform preferanse samlet sett. Men fordi denne endringen som nevnt er såpass liten, kan vi si at deres generelle preferanse fortsatt er den samme i den andre post-testen som den var i de to andre testene. S2-innlærerne har fortsatt en tendens til å moderat godta trykksterke objektspronomen i en lav posisjon, men denne preferansen er ikke veldig sterk, da verdiene ikke er tilnærmet 4.

Den følgende figuren (figur 12) viser intervensjonsgruppens grupperesultater for den andre trekk-kombinasjonen, nemlig [-flytting] og [-trykk].

Figur 12: *Intervensjonsgruppens grupperesultater for trekk-kombinasjonen [-flytting] [-trykk] på tvers av de tre lyttetestene.*

Intervensjonsgruppens bedømmelser av trekk-kombinasjonen [-flytting] [-trykk] (n=16)			
	Pre-testen	Post test 1	Post test 2
Gjennomsnitt	2,9	2,9	3,1
Median	2,8	2,8	3,2
Typetall	3,1	2,8	3,2

Jeg forholder meg aller først til resultatene fra pre-testen. Her kan vi observere at verdien til gjennomsnittet ligger på 2,9, mens typetallet ligger på 3,1. Dette betyr at noen få lave verdier har trukket ned gjennomsnittet, men fordi differansen bare er på 0,2 er det ikke snakk om mange slike verdier. Scoren 2 ble forklart som litt ugrammatikalsk, mens scoren 3 ble forklart som litt grammatikalsk. Fordi informantenes verdier her for det meste ligger mellom 2,5 og 3, later informantene til å hele mot å svakt godta trykksvake objektspronomen i en lav posisjon. Informantene godtar dermed svakt den gitte trekk-kombinasjonen.

Vi ser at disse resultatene forblir mer eller mindre uendret i den første post-testen. Kun verdien til typetallet endrer seg, som minker med 0,3. Dette fører til at typetallet nå er lavere

enn gjennomsnittet. Dette betyr at det denne gangen er noen få høye verdier som har trukket opp gjennomsnittet. Vi kan her, som med den første trekk-kombinasjonen vi undersøkte, observere at preferansen deres blir noe mer uniform da det er en lavere differanse mellom verdiene i post-testen enn det var i pre-testen. Likevel er det verdt å nevne at endringen fortsatt ikke er stor nok til at vi kan merke oss en betydelig endring i informantenes kompetanse. Altså later S2-innlærerne i intervensjonsgruppen fortsatt til å ikke ha en sterk preferanse her, men hele svakt mot å godta trykksvake objektspronomen i en lav posisjon.

Til slutt ser vi at verdiene har endret seg mot den andre post-testen. Her er gjennomsnittet (3,1) høyere enn typetallet (3,2) med 0,1, som betyr at noen få høye verdier trekker opp gjennomsnittet, slik de gjorde i den første post-testen. Medianen har også endret seg, og økt fra 2,8 i den første post-testen til 3,2 i den andre, en differanse på 0,4. Medianen fanger opp de midterste verdiene i datasettet, som betyr at S2-innlærerne har gitt litt høyere bedømmelser enn de gjorde i de to tidligere testene. Vi kan dermed observere at preferansen deres har endret seg svakt, fordi alle verdiene i den andre post-testen ligger like over 3. Dette betyr at den svake aksepten vi så i pre-testen og den første post-testen har blitt endret til en moderat aksept i den andre post-testen.

Figur 13 viser intervensjonsgruppens bedømmelser for den tredje trekk-kombinasjonen, altså [+flytting] og [-trykk].

Figur 13: *Intervensjonsgruppens grupperesultater for trekk-kombinasjonen [+flytting] [-trykk] på tvers av de tre lyttetestene.*

Intervensjonsgruppens bedømmelser av trekk-kombinasjonen [+flytting] [-trykk] (n=16)			
	Pre-testen	Post-test 1	Post-test 2
Gjennomsnitt	2,9	3,1	3,1
Median	2,8	3,3	3,2
Typetall	3,0	3,4	3,2

I pre-testen ser vi at gjennomsnittet (2,9) er lavere enn typetallet (3), noe som indikerer at noen få lave verdier trekker det ned. Fordi differansen mellom disse to verdiene bare er på 0,1, er det snakk om veldig få slike verdier. Da verdiene ligger like under 3, kan vi observere at S2-innlærerne i intervensjonsgruppen har en relativt svak aksept for trykksvake objektspronomen i en høy posisjon, altså har de en svak aksept for denne trekk-kombinasjonen.

I den første post-testen har verdiene endret seg. Fordi gjennomsnittet (3,1) er lavere enn typetallet (3,4), betyr dette at det fortsatt er noen lave verdier som trekker ned gjennomsnittet. Vi kan observere at de i den første post-testen har valgt flere høye verdier enn

i pre-testen. Fra pre-testen til den første post-testen har nemlig gjennomsnittet økt med 0,2, medianen økt med 0,5 og typetallet har økt med 0,4. S2-innlærerne viser dermed en høyere aksept av trykksvake objektspronomen i en høy posisjon i den første post-testen, ved å nå moderat godta denne trekk-kombinasjonen.

I den andre post-testen er gjennomsnittet (3,1) fortsatt lavere enn typetallet (3,2), altså er det fortsatt noen lave verdier som trekker ned gjennomsnittet, men da differansen mellom disse på verdiene bare er på 0,1 er det ikke snakk om mange slike verdier. Fra den første til den andre post-testen ser vi at noen av verdiene har minket litt. Medianen har minket med 0,1, mens typetallet har minket med 0,2. S2-innlærerne later fortsatt til å moderat akseptere den relevante trekk-kombinasjonen, da alle verdiene ligger over 3, men denne aksepten er fortsatt ikke sterk da verdiene ikke er tilnærmet 4.

Den fjerde og siste trekk-kombinasjonen er trykksterke objektspronomen i en høy posisjon, altså [+flytting] [+trykk]. Intervensjonsgruppens bedømmelser for slike setninger vises her i figur 14:

Figur 14: *Intervensjonsgruppens grupperesultater for trekk-kombinasjonen [+flytting] [+trykk] på tvers av de tre lyttetestene.*

Intervensjonsgruppens bedømmelser av trekk-kombinasjonen [+flytting] [+trykk] (n=16)			
	Pre-testen	Post-test 1	Post-test 2
Gjennomsnitt	2,4	2,3	2,3
Median	2,5	2,3	2,4
Typetall	2,4	2,2	2,3

I pre-testen ser vi at gjennomsnittet og typetallet begge har samme verdi (2,4). Dette betyr at ingen verdier har trukket opp eller ned gjennomsnittet. Medianen ligger på 2,5, og differansen mellom denne verdien og de to andre er bare på 0,1. Her har altså S2-innlærerne for det meste valgt verdiene 2 og 3, fordi verdiene ligger mellom 2 og 3. Dette betyr at S2-innlærerne ikke har en tydelig preferanse her, og tendensen peker i begge retninger.

I den første post-testen er gjennomsnittet på 2,3, og typetallet på 2,2. Dette betyr at noen få høye verdier trekker opp gjennomsnittet, men da differansen mellom disse to verdiene bare er på 0,1, er det snakk om få slike verdier. Vi kan her observere en svak endring i preferanse mellom pre-testen og den første post-testen, hvor S2-innlærerne svakt heller mot å avvise, heller enn å godta denne trekk-kombinasjonen. Endringen er likevel marginal, da differansen for gjennomsnittet bare er på 0,1, medianen på 0,2 og typetallet på 0,2.

I den andre post-testen har gjennomsnittet og typetallet den samme verdien (2,3) slik som i pre-testen. Altså er det ikke mange scorer som trekker gjennomsnittet verken opp eller

ned, og gjennomsnittet gjenspeiler dataen på en representativ måte. Medianen er på 2,4. Verdiene har så vidt endret seg fra den første til den andre post-testen, hvor medianen og typetallet begge har økt med 0,1. Dette er en marginal endring, som betyr at S2-innlærerne fortsatt svakt avviser denne trykk-kombinasjonen.

Til slutt er det verdt å nevne at selv om S2-innlærernes tendens til å avvise denne trykk-kombinasjonen er veldig svak, er dette den eneste trekk-kombinasjonen S2-innlærerne later til å avvise. Dette er også den trekk-kombinasjonen som får de laveste scorene av intervensjonsgruppen, fordi denne trekk-kombinasjonen er den eneste med verdier på 2,2 til 2,5. Den laveste scoren gitt til de andre trekk-kombinasjonene er nemlig 2,8. Grafer som gjengir resultatene for intervensjonsgruppen samt de andre gruppene som synliggjør dette ligger i delkapittel 4.4.

4.3 Kontrollgruppens resultater

Som tidligere nevnt, er formålet med å inkludere en kontrollgruppe å kunne undersøke om endringene vi så hos intervensjonsgruppen skyldes undervisningsopplegget intervensjonsgruppen mottok eller bare økning i generell språkkompetanse (som de får ved å være utsatt for mer norsk, eller over litt lengre tid). Kontrollgruppen trenger ikke å gjennomføre alle de tre testene selv om dette kunne ha vært ønskelig. En sammenligning av intervensjons- og kontrollgruppens utvikling fra pre-testen til den første post-testen vil være tilstrekkelig for å avdekke om de to gruppene S2-innlærere utvikler seg likt eller ikke selv om kontrollgruppen ikke mottok undervisning. Dette vil i sin tur avdekke om effekten hos intervensjonsgruppen kan sies å skyldes undervisningsopplegget eller ikke. Derfor gjennomførte kontrollgruppen kun pre-testen og den første post-testen.

Til tross for at jeg hadde 17 informanter i denne gruppen, var det ikke alle som gjennomførte alle delene av testene innenfor den gitte tidsrammen. I samråd med veilederne mine bestemte vi oss for å ikke inkludere en informants data fra lese- eller lyttedelen om de tok denne delen for sent. Dvs. at om en informant gjennomførte lesedelen til den første post-testen innen den gitte tidsrammen, men ikke lyttedelen, ekskluderer jeg informanten i sin helhet i analysen av lyttedelene, men inkluderer informantens data fra lesedelene (og motsatt om en informant fullførte lyttedelene i tide men ikke lesedelene). Årsaken for dette er av hensyn til dataens validitet. Jeg ønsker å sikre at dataen er så sammenlignbar som mulig, og en forutsetning for at den er sammenlignbar er at jeg måler språkkompetansen innenfor ca. de

samme tidsrommene. Totalt 14 informanter gjennomførte leseoppgavene i både pre-testen og den første post-testen innenfor tidsrammen (K01, K02, K03, K05, K06, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17 og K18), mens 16 informanter gjennomførte lytteoppgavene i både pre-testen og den første post-testen innenfor tidsrammen (K01, K02, K03, K05, K07, K08, K09, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17 og K18). Som med de to andre informantgruppene presenterer jeg data fra lesetestene først, og deretter lyttetestene. Resultatene deres fra lesetestene presenteres her i figur 15:

Figur 15: Kontrollgruppens resultater fra leseoppgavene

Kontrollgruppens resultater fra leseoppgavene (n=14)		
	Målstruktur: -OS	Målstruktur: +OS
Pre-testen	66,90%	67,50%
Post-testen	65,60%	65,60%

Vi ser at resultatene fra pre-testen er nesten identiske, hvor S2-innlærerne i kontrollgruppen velger setninger med riktig målstruktur 66,90% av gangene i kontrastive kontekster, og 67,50% av gangene i ikke-kontrastive kontekster. Disse to prosentene utgjør litt mer enn 2/3, som vil si at S2-innlærerne later til å ha en liten grad av kontroll på målstrukturen OS, men at vi ikke kan snakke om en høy grad av mestring da de også velger setninger med objektspronomenet i feil posisjon litt mindre enn 1/3 av gangene.

Vi ser at verdiene for post-testen ikke bare nesten er like, men helt identiske. Her har S2-innlærerne plassert objektspronomenet riktig i 65,60% av gangene både i kontrastive og ikke-kontrastive kontekster. Om vi sammenligner resultatene fra pre-testen med de fra post-testen, ser vi at de så vidt har endret seg. I begge tilfeller har verdien minket, hvor riktighetsprosenten for kontrastive kontekster har hatt en nedgang på 1,3%, og 1,9% i ikke-kontrastive kontekster. Dette er en veldig liten endring, og kanskje ikke nok til at vi kan snakke om en endring i kompetanse. S2-innlærerne fortsetter nemlig å plassere objektspronomenet riktig i ca. 2/3 av gangene, og feil i ca. 1/3 av gangene.

I det følgende presenterer jeg resultatene fra lyttedelen på tvers av de tre testene. Figur 16 viser resultatene for den første trekk-kombinasjonen, altså [-flytting] [+trykk].

Figur 16: Kontrollgruppens grupperesultater for trekk-kombinasjonen [-flytting] [+trykk] på tvers av de to lyttetestene.

Kontrollgruppens bedømmelser av trekk-kombinasjonen [-flytting] [+trykk] (n=16)		
	Pre-testen	Post-testen
Gjennomsnitt	2,7	2,8
Median	2,6	2,8
Typetall	2,6	3,1

S2-innlærerne i kontrollgruppen har for det meste valgt verdiene 2 og 3. Det ser vi av at verdiene ligger i midtsjiktet mellom disse to verdiene. Gjennomsnittet er på 2,7, mens typetallet er på 2,6. Dette betyr at noen få høye verdier har trukket opp gjennomsnittet. Differansen mellom disse to verdiene er bare på 0,1, det er altså ikke snakk om mange slike verdier. Medianen er på 2,6. Fordi alle verdiene ligger litt over 2,5 betyr dette at S2-innlærerne her ikke har en tydelig preferanse, men at de svakt heller mot å foretrekke denne trekk-kombinasjonen.

I post-testen ser vi at gjennomsnittet er på 2,8, mens typetallet er på 3,1. Fordi gjennomsnittet her er lavere enn typetallet, betyr det at noen lave verdier har trukket det ned. Men fordi differansen mellom disse verdiene bare er på 0,3, er det ikke snakk om veldig mange slike verdier. Resultatene har endret seg litt fra pre-testen til post-testen, hvor gjennomsnittet har økt med 0,1, medianen med 0,2 og typetallet med 0,5. Dette betyr at S2-innlærernes svake preferanse har blitt litt sterkere, men fordi to av verdiene ligger like under 3 og kun en verdi ligger 0,1 over tre, fortsetter de å svakt akseptere denne trekk-kombinasjonen.

Figur 17 viser resultatene for den andre trekk-kombinasjonen, nemlig [-flytting] [-trykk].

Figur 17: Kontrollgruppens grupperesultater for trekk-kombinasjonen [-flytting] [-trykk] på tvers av de to lyttetestene.

Kontrollgruppens bedømmelser av trekk-kombinasjonen [-flytting] [-trykk] (n=16)		
	Pre-testen	Post-testen
Gjennomsnitt	3,2	3,2
Median	3,4	3,4
Typetall	3,4	3,5

I pre-testen har S2-innlærerne i kontrollgruppen et gjennomsnitt på 3,2 og et typetall på 3,4. Fordi gjennomsnittet er lavere enn typetallet, må noen lave bedømmelser trekke det ned. Differansen er bare på 0,2, så det er ikke snakk om mange slike verdier. Vi ser også at medianen ligger på 3,4. Disse verdiene indikerer at kontrollgruppen later til å akseptere denne trykk-kombinasjonen, da alle verdiene ligger over 3. Denne preferansen kan sies å være relativt sterk, men ikke veldig sterk, da verdiene ikke er tilnærmet 4.

Gjennomsnittet og medianen forblir det samme i post-testen, kun verdien til typetallet har endret seg, og økt med 0,1. Igjen er det noen få lave bedømmelser som trekker ned gjennomsnittet, men da differansen mellom gjennomsnitt og typetall i post-testen bare er på 0,3 er det fortsatt ikke snakk om mange. Vi kan altså ikke observere en stor endring på tvers av de to testene, og preferansen for trekk-kombinasjonen [-flytting] og [-trykk] kan sies å

være ca. den samme, dvs. moderat aksept.

Følgende figur viser resultatene for den tredje trekk-kombinasjonen, nemlig [+flytting] [-trykk].

Figur 18: Kontrollgruppens grupperesultater for trekk-kombinasjonen [+flytting] [-trykk] på tvers av de to lyttetestene.

Kontrollgruppens bedømmelser av trekk-kombinasjonen [+flytting] [-trykk] (n=16)		
	Pre-testen	Post-testen
Gjennomsnitt	3,2	3,3
Median	3,4	3,4
Typetall	3,6	3,5

I pre-testen har S2-innlærerne et gjennomsnitt på 3,2 og et typetall på 3,6. Dette betyr at noen få lave verdier trekker ned gjennomsnittet, og da differansen er på 0,4 er det snakk om en liten andel slike verdier. Medianen er på 3,4, og ligger dermed midt imellom gjennomsnittet og typetallet. Disse verdiene viser at kontrollgruppen for det meste valgte verdiene 3 og 4 i sine bedømmelser, men at det også ble valgt noen få lave verdier. Altså later kontrollgruppen til å for det meste godta denne trekk-kombinasjonen, og fordi verdiene er tilnærmet både 3 og 4 kan vi si at de har en moderat til sterk aksept.

Preferansen deres i post-testen er svakt endret. Gjennomsnittet har økt med 0,1, mens typetallet har minket med 0,1. Differansen mellom disse to verdiene var på 0,4 i pre-testen, og er på 0,2 i post-testen. Denne endringen betyr at preferansen deres har blitt mer uniform, og at det er færre verdier som trekker ned gjennomsnittet i post-testen enn det var i pre-testen. Medianen ligger igjen midt imellom de to andre verdiene, på 3,4. Kontrollgruppens preferanse har altså blitt mer uniform, og de har gått fra å ha en moderat til sterk aksept i pre-testen til en moderat aksept for denne trekk-kombinasjonen i post-testen.

Figur 19 viser resultatene for den fjerde og siste trekk-kombinasjonen.

Figur 19: Kontrollgruppens grupperesultater for trekk-kombinasjonen [+flytting] [+trykk] på tvers av de to lyttetestene.

Kontrollgruppens bedømmelser av trekk-kombinasjonen [+flytting] [+trykk] (n=16)		
	Pre-testen	Post-testen
Gjennomsnitt	2,2	2,0
Median	2,2	2,0
Typetall	2,1	1,9

I pre-testen ser vi at gjennomsnittet (2,2) er høyere enn typetallet (2,1). Dette betyr at noen få høye verdier har trukket opp gjennomsnittet, men fordi differansen mellom disse to verdiene bare er på 0,1, er det ikke snakk om mange slike verdier. Siden verdiene ligger i det nedre

sjiktet av 2-3, men noen få høye verdier også har blitt valgt, kan vi se at kontrollgruppen heller mot å svakt avvise denne trekk-kombinasjonen.

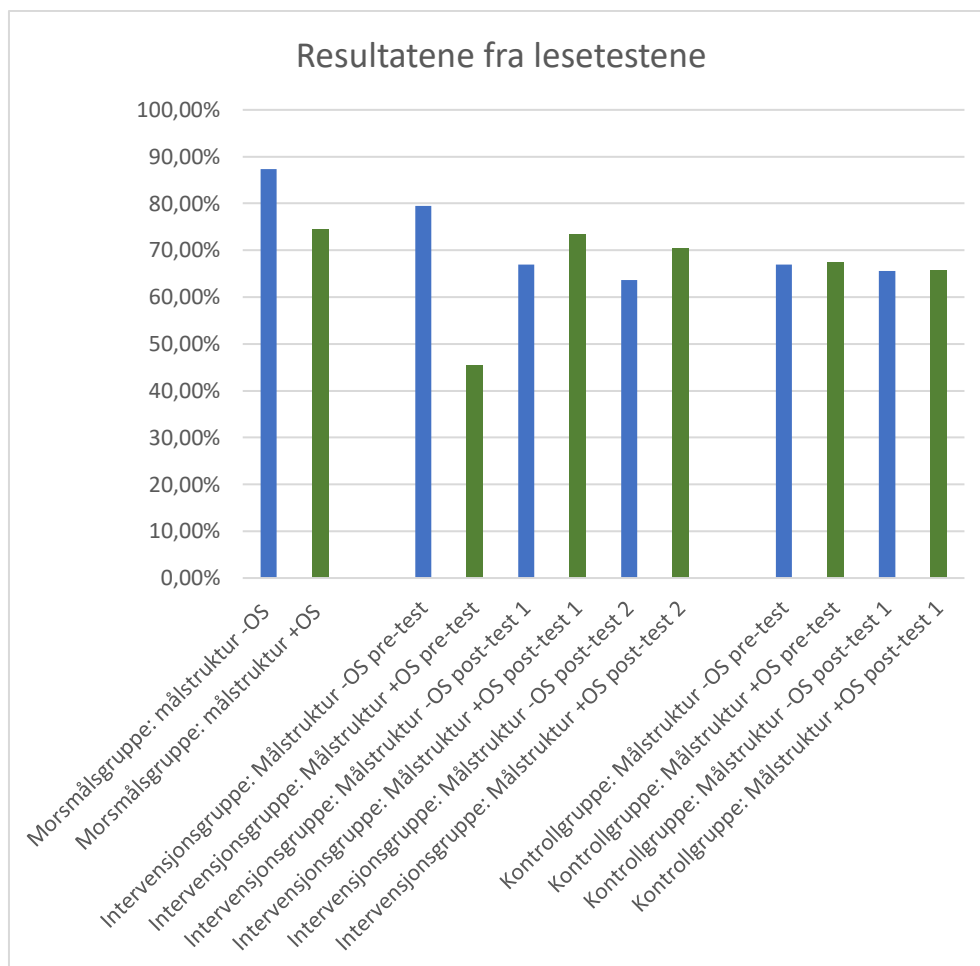
I post-testen er gjennomsnittet og medianen på 2, mens typetallet er på 1,9. Dette betyr at noen få høye verdier igjen har trukket opp gjennomsnittet, men da differansen mellom gjennomsnitt og typetall bare er på 0,1, er det ikke snakk om mange slike verdier. Til sammenligning med pre-testen kan vi se at verdiene er endret, da gjennomsnittet, medianen og typetallet minket med 0,2. Preferansen deres er litt tydeligere i post-testen, da den ligger rundt verdien 2, og score 2 ble forklart som at man synes setningen var *litt unaturlig*. Kontrollgruppen avviser altså denne trekk-kombinasjonen mer i post-testen enn de gjorde i pre-testen. Dette er en viktig observasjon som jeg kommer til å diskutere senere i denne masteroppgaven.

Interessant nok kan vi også hos kontrollgruppen, som med intervensjonsgruppen, merke oss at denne trekk-kombinasjonen har fått de laveste verdiene. Her ligger verdiene mellom 1,9 til 2,2, mens den laveste verdien for de andre trekk-kombinasjonene er 2,6. Dette er altså den eneste trekk-kombinasjonen kontrollgruppen later til å avvise, da de heller mot å godta eller klart godtar de andre. Dette er et poeng jeg kommer tilbake til senere i masteroppgaven min.

4.4 Oppsummering av datamaterialet

Til slutt oppsummerer jeg funnene fra datamaterialet mitt. Jeg oppsummerer først funnene fra lesetestene, og deretter lyttetestene i den rekkefølgen. Før jeg gjør dette presenterer jeg resultatene for de ulike testene gruppevis i grafer, for å gjengi dem på en visuell måte som kan gjøre det lettere å sammenligne resultatene deres:

Figur 20: Alle de tre informantgruppenes resultater fra lesetestene



Følgende liste er en oppsummering av alle funnene fra lesetestene. De blir også tydeligere om man ser på figur 20.

- Vi kan av figur 20 observere at intervensjonsgruppen i pre-testen er veldig dårlig i sin bruk av høy posisjon, og sannsynligvis usikre på bruken av denne.
- Figur 20 viser at kontrollgruppen er bedre enn intervensjonsgruppen til å bruke den høye posisjonen i pre-testen.
- Intervensjonsgruppen hadde store utslag på lesetesten, hvor de blir dårligere på bruk av lav posisjon og bedre til å bruke høy posisjon i den første post-testen, sammenlignet med pre-testen.
- I post-testen har kontrollgruppen nesten ingen kompetanseutvikling. Figur 20 viser at det nesten ikke er noen bevegelse fra pre-testen til den første post-testen.
- Av figur 20 kan vi observere at selv om intervensjonsgruppen i den første post-testen ble dårligere til å bruke lav posisjon enn de var i pre-testen, er de fremdeles ikke dårligere enn kontrollgruppen.

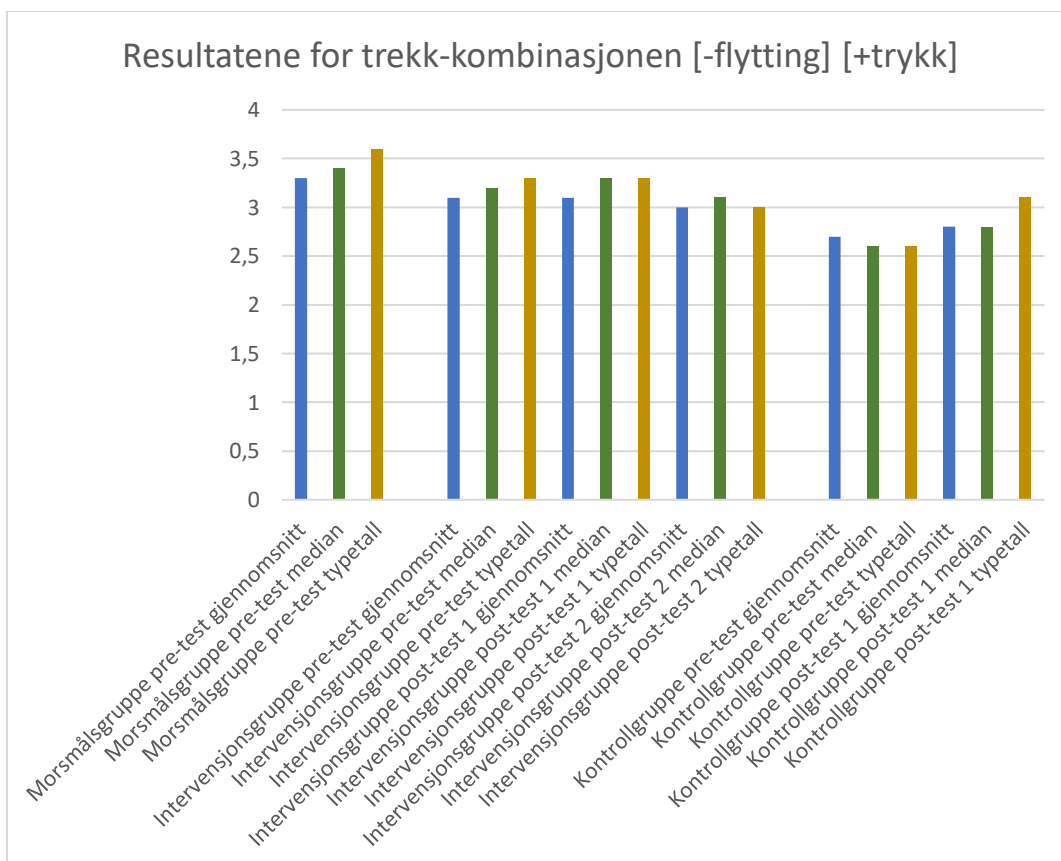
- Intervensjonsgruppen har så vidt en endring fra den første post-testen til den andre post-testen.

Dette kan sies å være hovedfunnene fra forskningen min, da alle disse er relevante når jeg senere skal besvare forskningsspørsmålene jeg stiller. Men som konsekvens av en grundig forskningsprosess, har jeg også en del andre funn fra datamaterialet mitt. Dette er bifunn, og står alle i den følgende listen. Igjen gjelder disse funnene kun for lesetestene, og studerer man figur 20 kan man finne alle der.

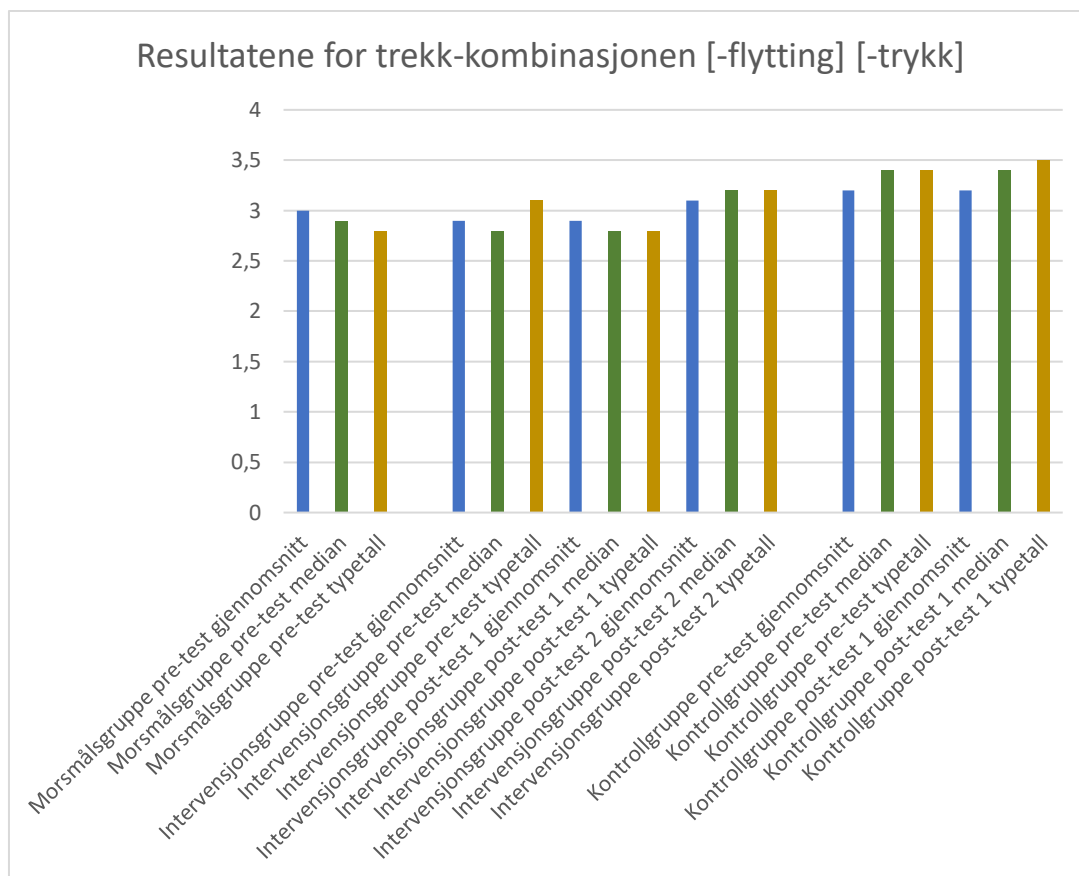
- I figur 20 ser vi at morsmålsgruppens resultater viser at morsmålsbrukerne ikke kategorisk skiller mellom lav og høy landingsplass, fordi de ikke får 100% for noen av testvilkårene. Dette går imot faglitteraturens forventninger, men bekrefter Bentzen (2017) som fant at OS er valgfritt i visse deler av Norge.

Dette er funnene og generaliseringene vi kan observere fra datamaterialet lesetestene mine ga. Jeg går nå videre til å diskutere funnene fra lyttetestene, og resultatene fra disse er gjengitt her som figur 21, 22, 23 og 24:

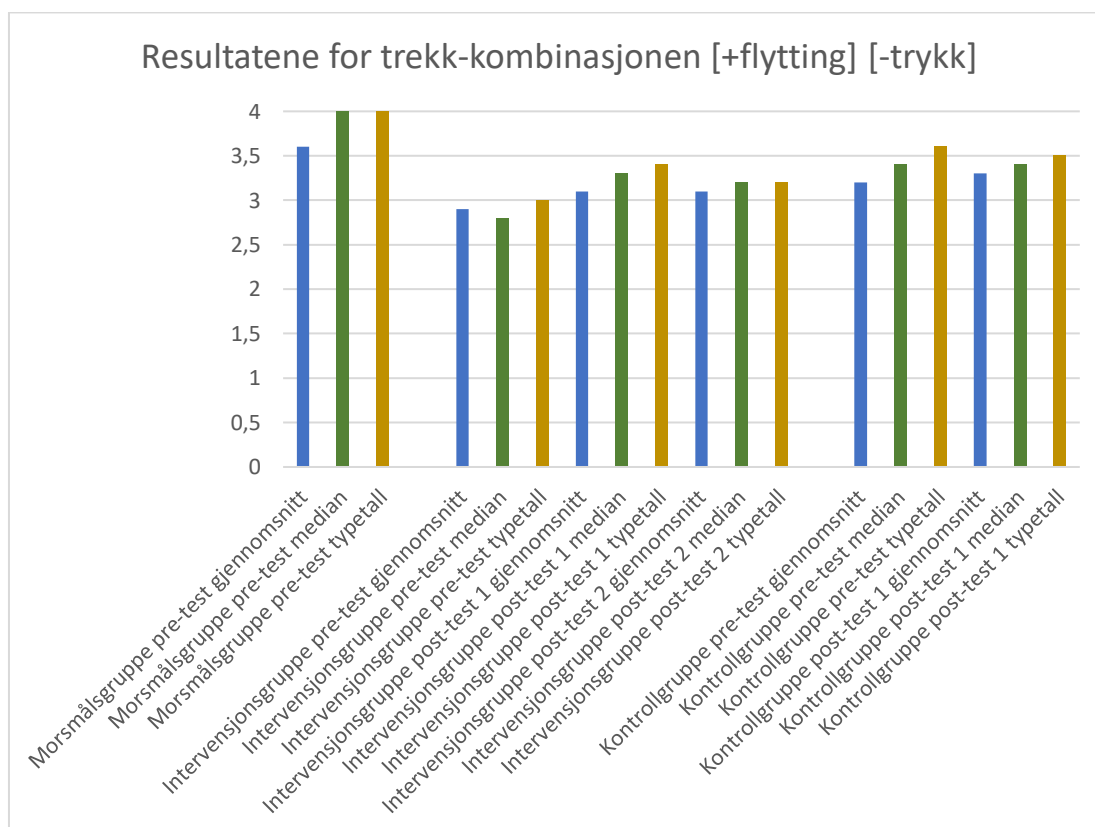
Figur 21: De tre informantgruppenes resultater for trekk-kombinasjonen [-flytting] [+trykk] fra lyttetestene.



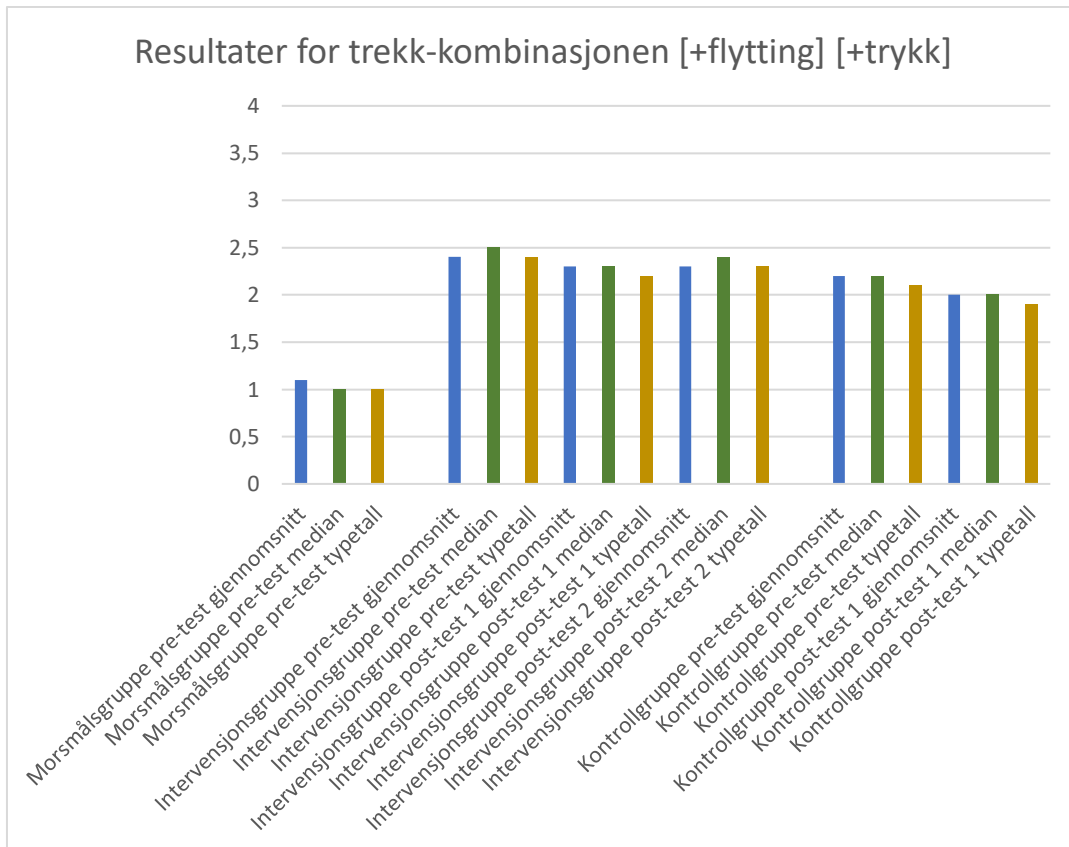
Figur 22: De tre informantgruppene resultater for trekk-kombinasjonen [-flytting] [-trykk] fra lyttetestene.



Figur 23: De tre informantgruppene resultater for trekk-kombinasjonen [+flytting] [-trykk] fra lyttetestene.



Figur 24: De tre informantgruppens resultater for trekk-kombinasjonen [+flytting] [+trykk] fra lyttetestene.



Her oppsummerer jeg alle funnene fra lyttetestene, igjen i en liste for ordens skyld. De blir også tydeligere om man ser på figur 21, 22, 23 og 24. Aller først presenterer jeg hovedfunnene mine:

- Figur 21-24 viser at i den første post-testen har intervensjonsgruppen nesten ingen kompetanseutvikling, da det nesten ikke er noen bevegelse fra pre- til den første post-testen for alle de fire trekk-kombinasjonene.
- Figur 21-24 viser også at kontrollgruppen nesten ikke hadde noen kompetanseutvikling, da det også for dem nesten ikke er noen bevegelse fra pre- til den første post-testen for alle de fire trekk-kombinasjonene.

Bifunnene fra lyttetestene er som følger:

- Morsmålsgruppen foretrakk trykk-tunge pronomener i en lav posisjon uavhengig av om konteksten var kontrastiv eller ikke (noe figur 21 og 24 viser). De foretrekker også trykklette pronomener i en lav posisjon i kontrastive kontekster i visse deler av landet (se figur 22), noe som bekrefter det Didriksen (2016) skriver om dette. I den høye

posisjonen får derimot kun trykklette pronomener opptre (se figur 23).

Morsmålsbrukere er altså mye strengere med bruk av den høye posisjonen enn den lave posisjonen.

- Figur 21-22 viser at intervensjonsgruppen og kontrollgruppen kun avviser trekk-kombinasjonen [+flytting] [+trykk], og godtar de andre trekk-kombinasjonene gjennomgående i alle testene.
- Vi kan merke oss at av figur 24 at intervensjonsgruppen har en svak positiv utvikling for trekk-kombinasjonen [+flytting] og [+trykk].
- Vi kan også av figur 24 observere at kontrollgruppen har en svak positiv utvikling for trekk-kombinasjonen [+flytting] og [+trykk].

Dette er altså funnene og generaliseringene vi kan observere fra datamaterialet lyttetestene mine ga.

I denne masteroppgaven stiller jeg det overordnede forskningsspørsmålet «kan man måle en effekt av eksplisitt undervisning?». Jeg forventet før at undervisningen skulle ha en effekt både på lesetestene og lyttetestene. Men kan vi her spore en effekt av undervisningsopplegget forstått som en forskjell på de to gruppene S2-innlærere? Funnene gir et todelt svar. På bakgrunn av funnene fra lesetestene kan vi observere at jeg fant effekter, da intervensjonsgruppen og kontrollgruppen i lesetestene hadde forskjellige tendenser. Dette var altså som forventet. Basert på funnene fra lyttetestene fant jeg derimot ikke det jeg forventet, fordi her fant jeg like utviklingstrekk hos både intervensjonsgruppen og kontrollgruppen. På dette området later altså undervisningen ikke til å ha hatt en effekt.

5 Analyse og diskusjon

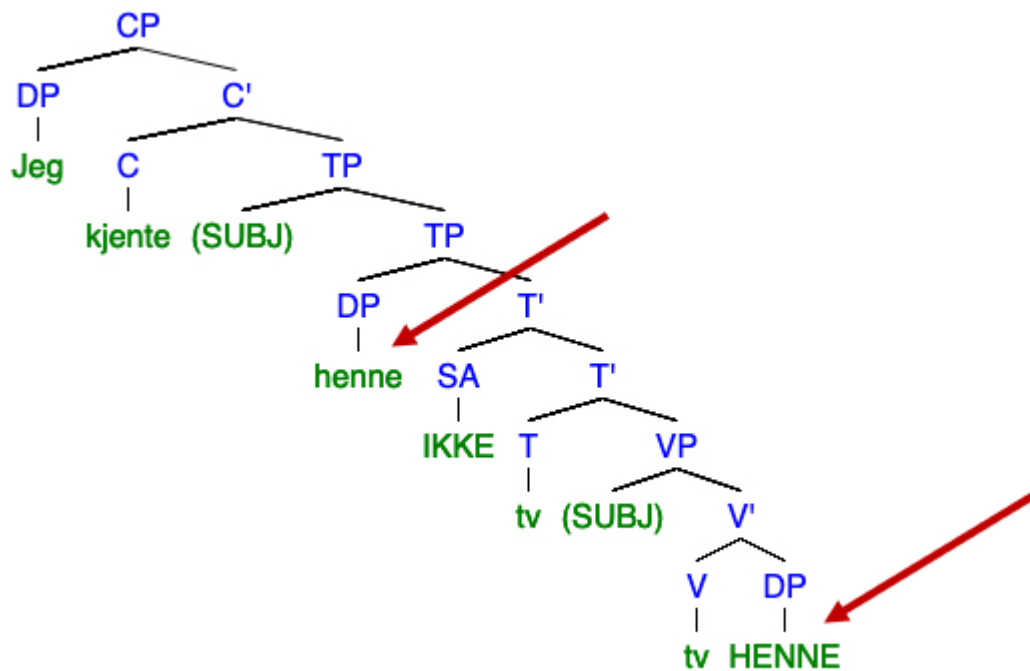
Som vi nettopp har sett, har undersøkelsen min generert en rekke funn. Hovedfunnene omhandler svaret på forskningsspørsmålet mitt samt de underordnede forskningsspørsmålene. Derfor diskuterer jeg disse grundig her. Som biprodukt av en grundig undersøkelse, gjorde jeg også en rekke andre funn. Der det er relevant for diskusjonen kommer jeg til å trekke inn noen av dem, da de er gode utgangspunkt for å besvare forskningsspørsmålene mine, noe jeg gjør mot slutten av dette kapittelet.

I den følgende diskusjonen begynner jeg med å diskutere utgangspunktet til informantene som ble målt i pre-testen, samt funnene vedrørende det. Deretter undersøker funnene som omhandler endringer i reseptiv lesekompetanse- og lyttekompetanse hos intervensjonsgruppen og kontrollgruppen. For ordens skyld undersøker jeg endringer i den reseptive leseferdigheten og lytteferdighetene separat, hvor jeg begynner med leseferdighetene og avslutter med lytteferdighetene. På bakgrunn av diskusjonen så langt, besvarer jeg deretter forskningsspørsmålene mine. Helt til slutt i kapittelet sier jeg noe om forskningens implikasjoner for framtidig norskundervisning, og om det har noe for seg å undervise eksplisitt i formelle sider som grammatikk og uttale.

For å illustrere forskjellen på den høye og lave landingsplassen, viser jeg her til (17), som viser mulige landingsplasser i en trestruktur¹⁴.

¹⁴ Det er ingen enighet i litteraturen eksakt hvilke posisjoner trykklette pronomener som undergår objektsskift befinner seg i. Her har jeg valgt å adjungere pronomener til TP, men dette er bare en av en rekke muligheter.

(17)



Ifølge faglitteraturen huser den høye landingsplassen hos morsmålsbrukere pronomener uten kontrastivt trykk (dvs. trykklette), mens den lave posisjonen huser objektspronomen med kontrastivt trykk og fulle DP-objekter. Funn om hvorvidt dette stemmer eller ikke for mine morsmålsbrukere, samt hvilke posisjoner som huser hvilke elementer for S2-innlærerne på tvers av testene de tok, vil være i fokus i den følgende diskusjonen.

5.1 Utgangspunktet til informantene

5.1.1 Utgangspunktet til morsmålsbrukerne

Formålet med morsmålsbrukernes deltakelse var å etablere en kompetansestandard, samt sikre at dataen testene ga var valide. I dette delkapitlet etablerer jeg utgangspunktet til morsmålsbrukerne, altså hvilke preferanser de har. I 4.4 fant jeg to funn som er relevante for morsmålsbrukerne, en fra lesetesten og en fra lyttetesten. Begge disse avvek fra forventningene jeg hadde til morsmålsbrukernes resultater basert på faglitteraturen om OS, og jeg diskuterer i det følgende hvilke implikasjoner dette kan ha. På bakgrunn av denne diskusjonen avgjør jeg til slutt om testene gir valide data eller ikke.

Det første funnet gikk ut på at morsmålsgruppen ikke fikk 100% riktig på noen av de

to testvilkårene i lesetesten. Det er ikke uvanlig at morsmålsbrukere ikke presterer 100% (Jin et al., 2015, s. 248). Dette kan kanskje forklare at morsmålsgruppen ikke oppnådde full riktighetsprosent i testvilkår en hvor de valgte riktig (dvs. forventet) objektspronomen i kontrastive kontekster 87,3% av gangene. Selv om dette er en relativt høy prosent som vi ikke kan finne hos gruppene med S2-innlærere, er dette likevel ikke i tråd med faglitteraturens forventninger. I testvilkår to valgte de riktig objektspronomen i ikke-kontrastive kontekster bare 74,5% av gangene, altså foretrekker morsmålsbrukerne i ca. ¼ av tilfellene ikke OS. Dette avviker veldig fra faglitteraturen, som tilsier at OS er kategorisk. Avviket for testvilkår to kan kanskje forklares med Bentzen (2017) sitt funn, som fant at OS later til å være valgfritt i Trøndelag og i visse deler av Vest- og Sør-Norge (Bentzen, 2017, s. 341). Fordi informantene mine kom fra hver av de fem regionene i Norge, gjelder valgfritt OS sannsynligvis for trønderen, og muligens også vest- og sørlendingen avhengig av hvor på Vestlandet og Sørlandet de kommer fra. Funnet mitt som avviker fra faglitteraturen om OS kan dermed kanskje være som forventet hos noen av informantene likevel. Min data underbygger altså funnene til Bentzen (2017), da de viser at OS ikke er så kategorisk som faglitteraturen tilsier.

Det andre funnet mitt omhandler også avvik fra faglitteraturen, men denne gangen i lyttetestene. Der fant vi nemlig at morsmålsbrukere bedømte trykklette pronomener i en lav posisjon som grammatikalske¹⁵. Dette var et funn jeg ikke forventet å få, da dette også går imot faglitteraturen om OS som tilsier at dette er ugrammatikalsk. Tidligere forskning har vist at morsmålsbrukere bosatt andre områder enn sør i Norge har en tendens til å akseptere trykksvake objektspronomen i en lav posisjon (Didriksen, 2016, s. 5-6). Fordi tre av de fem morsmålsbrukerne kan ha kommet fra sørlige deler av landet (sørlendingen og kanskje også vestlendingen og østlendingen avhengig av hvor på Vest- og Østlandet de vokste opp), kan dette forklare at dataen min avviker fra faglitteraturen om OS. Min studie bekrefter dermed funnene omtalt i Didriksen (2016), som også forsterker at OS er valgfritt i de fleste delene av Norge da morsmålsbrukere tillater trykksvake objektspronomen å forbli *in situ*.

¹⁵ Jeg gjengir her figuren med morsmålsbrukernes data fra lytteoppgavene som illustrerer dette:

Figur 9: Morsmålsgruppens resultater fra lytteoppgavene

Morsmålsbrukerne av norsk sine grupperesultater fra lytteoppgavene (n=5)				
	Innspilte setninger uten OS		Innspilte setninger med OS	
	[+trykk] (riktig)	[-trykk] (feil)	[-trykk] (riktig)	[+trykk] (feil)
Gjennomsnitt	3,3	3,0	3,6	1,1
Median	3,4	2,9	4,0	1,0
Typetall	3,6	2,8	4,0	1,0

Ser vi helhetlig på de to funnene som viste at morsmålsbrukerne avviker fra faglitteraturen om OS, kan vi merke oss at morsmålsbrukerne er liberale med den lave og veldig strenge med den høye posisjonen. Morsmålsbrukerne tillater det vi ifølge faglitteraturen om OS kan kalle feilbruk av den lave landingsplassen (noen morsmålsbrukere tillater objektspronomen å opptre i lav posisjon i kontrastive kontekster i lesetesten, og også trykksvake pronomen å stå i lav posisjonen i kontrastive kontekster i lyttetesten). De tillater derimot ikke feilbruk av den høye posisjonen (resultatene fra lyttetestene underbygger dette, da morsmålsbrukerne har sterkere grammatikalitetsbedømmelser for riktig og feil bruk av høy posisjon enn for riktig og feil bruk av lav posisjon, se fotnote 13). Datamaterialet mitt kan dermed kanskje tyde på at det kategoriske skillet mellom høy og lav landingsplass etablert av faglitteraturen ikke stemmer. Kjernen i morsmålskompetansen er dermed å være mye strengere med bruk av den høye posisjonen enn den lave posisjonen.

Ellers i lyttetesten presterer morsmålsgruppen som forventet. De bedømmer trekk-kombinasjonen [+flytting] [+trykk] som sterkt ugrammatikalsk (den får verdier fra 1,0-1,1 og 1 var den laveste scoren i likert-skalaen), samt [+flytting] [-trykk] som sterkt grammatikalsk (den får verdier fra 3,6-4, og 4 var den høyeste scoren i likert-skalaen), altså i tråd med faglitteraturen. Vi kan merke oss at de bedømmer [-flytting] [+trykk] med litt lavere verdier som også er å finne hos gruppene S2-innlærere. Denne trekk-kombinasjonen har et lavere gjennomsnitt (3,3) enn typetall (3,6), som betyr at noen lave verdier trekker ned gjennomsnittet. Men her er det viktig å være oppmerksom på en vesentlig forskjell mellom morsmålsgruppen og gruppene med S2-innlærere: Morsmålsgruppen består bare av 5 informanter, mens de to gruppene med S2-innlærere har begge 16 informanter hver i lyttetestene. Verdier som trekker ned gjennomsnittet gir derfor et mye større utslag her enn de gjør i S2-innlærernes datamateriale, og ville gitt mindre utslag om det var flere data fra flere informanter i denne informantgruppen. Uansett later morsmålsbrukerne til å akseptere denne trekk-kombinasjonen også. Morsmålsbrukerne presterer dermed som forventet for de tre andre trekk-kombinasjonene, da de foretrekker riktig kombinasjon på disse målstrukturene.

Jeg går nå videre til å si noe om testenens validitet. Vi har sett at morsmålsbrukernes data fra lesetesten kan forklares med at det er vanlig at S2-innlærere ikke får 100% riktig samt dialektal variasjon. Vi så også at avviket i lyttetesten kan forklares. Det er verdt å nevne at her kan avviket også skyldes feil i innspillingen av lydfilene, men som vi har sett kan vi kanskje anta at disse avvikene skyldes dialektal variasjon. Ellers presterer morsmålsgruppen i tråd med faglitteraturens forventninger om OS. På bakgrunn av dette er det sannsynliggjort at både

lese- og lyttedelen av testene mine gir relativt valide data som er egnet til å undersøke reseptiv lese- og lyttekompetanse i OS.

5.1.2 De to gruppene med S2-innlærere

I denne delen diskuterer jeg utgangspunktet til intervensjonsgruppen og kontrollgruppen målt i pre-testen, samt trekker inn noen relevante funn fra 4.4.

Jeg begynner med å diskutere et funn som omhandlet resultatene i lesetestene, hvor vi fant at det er store forskjeller i startstilstanden mellom intervensjonsgruppen og kontrollgruppen. Dette gjelder for både lav og høy posisjon. Intervensjonsgruppen foretrakk objektspronomen i en lav posisjon i kontrastive kontekster 79,50% av gangene, og kontrollgruppen bare 66,90% av gangene. Her hadde altså intervensjonsgruppen et høyere utgangspunkt enn kontrollgruppen. Motsatt foretrakk intervensjonsgruppen setninger med objektspronomenet i en høy landingsplass i ikke-kontrastive kontekster bare 45,50% av gangene, kontra kontrollgruppens preferanse på 67,50%. Her hadde dermed kontrollgruppen det høyeste utgangspunktet. Det vil være interessant å undersøke om dette er motsatt i den første post-testen når jeg senere undersøker hvordan disse preferansene utvikler seg. Det er verdt å nevne her at den lave preferansen intervensjonsgruppen har for den høye posisjonen generelt kanskje kan bety at de ikke er klar over at den høye landingsplassen finnes, eller restriksjonene rundt den.

En mulig forklaring på de ulike utgangspunktene til de to gruppene S2-innlærere kan være språkbakgrunnen deres. Didriksen (2016) fant at morsmål påvirker S2-innlæreres tilegnelse av OS (s. 87). Ifølge modellen om *typologisk forrang* (*Typological Primacy Model, TPM*) kan det forekomme transfer både fra et S1 og S2 til et S3 avhengig av typologien til de respektive språkene. Transfer kommer fra det språket (S1 eller S2) innlæreren selv oppfatter som mest likt målspråket typologisk (Jin et al., 2015, s. 281). I intervensjonsgruppen har bare 3 av de 16 informantene som gjennomførte lesetestene germanske morsmål som typologisk behandler objektspronomen likt som norsk gjør (tysk og nederlandsk¹⁶). Av informantene med ikke-germanske morsmål har en informant tysk som S1 innlært som barn, en annen

¹⁶ Tysk og nederlandsk er germanske språk som har scrambling. I germanske språk innebærer scrambling at objektspronomen, preposisjonsfraser eller adjektivfraser flytter forbi en negasjon og til en høyere posisjon (Didriksen, 2016, s. 27).

dansk innlært som voksen og en tredje svensk¹⁷ innlært som voksen. Til sammen er det altså bare 6 informanter i intervensjonsgruppen som i sin språkbakgrunn har oppgitt germanske språk som behandler objektspronomen typologisk likt norsk. Av de 14 informantene som gjennomførte lesetesten i kontrollgruppen oppga derimot 5 informanter å ha germanske morsmål som typologisk behandler objektspronomenet likt norsk (tysk), og 3 hadde lært tysk som et S2 (en som barn og to som voksne). Til sammen utgjør dette 8 informanter. Kontrollgruppen hadde altså 2 deltakere mer enn intervensjonsgruppen med morsmål som er typologisk likt norsk med tanke på objekter, samt at kontrollgruppen hadde to færre deltakere enn intervensjonsgruppen i lesetesten slik at resultatene fra deres informanter ga litt større utslag. Kontrollgruppen hadde dermed flere informanter som ifølge TPM hadde mer potensiale sammenlignet med de andre informantene til å lære mer av input alene, som kan bidra til å forklare kontrollgruppens høyere utgangspunkt for bruk av lav posisjon og dermed de ulike utgangspunktene til de to gruppene S2-innlærere¹⁸.

Her tar jeg for meg to funn fra lyttedelen i pre-testen som er relevante for utgangspunktet til gruppene med S2-innlærere. Som nevnt i 4.4 later både intervensjonsgruppen og kontrollgruppen kun til å avvise trekk-kombinasjonen [+flytting] [+trykk] (den får verdier fra 2,1-2,5), og godtar i mer eller mindre grad alle de andre trekk-kombinasjonene, også [-flytting] [-trykk] som ifølge faglitteraturen er feil (se figur 25 og 27 i fotnoten)¹⁹. I 5.1.1 så vi at morsmålsgruppen også kun avviste den samme trekk-kombinasjonen ([+flytting] [+trykk]), bare sterkere med verdiene 1,0-1,1. Vi kan dermed

¹⁷ Som vi så i 3.2 har alle de skandinaviske språkene OS, altså også dansk og svensk, men det er forskjeller mellom språkene i hvordan prosessen fungerer. For mer om dette se Bentzen et al. (2013).

¹⁸ Jeg teller ikke med engelsk i denne oversikten av germanske morsmål. Årsaken er at engelsk ikke har flytting av objekter generelt (hverken av DP-er eller objektspronomen) (Didriksen, 2016, s. 30), og dermed typologisk behandler dem ulikt fra norsk.

¹⁹ Jeg legger her ved to figurer som viser de to gruppene S2-innlæreres resultater fra lytteoppgavene i pre-testen.

Figur 25: *Intervensjonsgruppens resultater fra lytteoppgavene i pre-testen*

Intervensjonsgruppens resultater fra lytteoppgavene i pre-testen (n=16)				
	Innspilte setninger uten OS		Innspilte setninger med OS	
	[+trykk] (riktig)	[-trykk] (feil)	[-trykk] (riktig)	[+trykk] (feil)
Gjennomsnitt	3,1	2,9	2,9	2,4
Median	3,2	2,8	2,8	2,5
Typetall	3,3	3,1	3,0	2,4

Figur 26: *Kontrollgruppens resultater fra lytteoppgavene i pre-testen*

Kontrollgruppens resultater fra lytteoppgavene i pre-testen (n=16)				
	Innspilte setninger uten OS		Innspilte setninger med OS	
	[+trykk] (riktig)	[-trykk] (feil)	[-trykk] (riktig)	[+trykk] (feil)
Gjennomsnitt	2,7	3,2	3,2	2,2
Median	2,6	3,4	3,4	2,2
Typetall	2,6	3,4	3,6	2,1

merke felles tendenser til kun å avvise trekk-kombinasjonen [+flytting] [+trykk] både for morsmålsgruppen og de to gruppene S2-innlærere, bare i mindre grad hos S2-innlærerne. Enda en likhet vi kan merke oss mellom gruppene med S2-innlærere og morsmålsgruppen, er at begge godtar trekk-kombinasjonen [-flytting] og [-trykk] som ifølge faglitteraturen om OS er feil (hos gruppene S2-innlærerne fikk den verdier fra 2,8-3,4, og hos morsmålsgruppen 2,8-3,0). Dette betyr at om vi forutsetter at morsmålskompetanse er å være streng med den høye landingsplassen og liberal med den lave landingsplassen, har gruppene med S2-innlærere en resektiv lyttekompetanse som speiler morsmålsbrukerne, bare i mindre grad.

En mulig årsak til at S2-innlærerne i begge informantgruppene bedømmer trykklette objektspronomen i en lav posisjon som grammatikalske kan være variasjon i input. Som omtalt i 2.2.1 fant Bentzen (2017) at OS later til å være litt valgfritt i visse deler av Norge, slik at noen norske morsmålsbrukere kan produsere språklige ytringer hvor det trykksvake objektspronomenet forblir *in situ*. Dette betyr at S2-innlærerne bosatt i de relevante områdene kanskje mottar språklig evidens for at trykklette objektspronomen kan opptre i lav posisjon, som kan være forklaringen på at de bedømmer slike objektspronomen som grammatikalske.

Hvilken betydning har så dette funnet? Som nevnt i kapittel 2.3.2 har vi kunnskap om voksne S2-innlæreres reseptive lesekompetanse vedrørende OS, men ikke om deres lyttekompetanse. Funnet jeg gjør her kan kanskje bidra til å fylle dette kunnskapshullet, da pre-testene ikke var påvirket av undervisningsopplegget, men heller undersøkte hva det er vanlig å kunne for S2-innlærere som har tilegnet seg OS naturalistisk gjennom input. Dette er et interessant funn, og selv om dette ikke var fokuset når jeg formulerte forskningsspørsmålet, er dette et biprodukt av grundighet i forskningsdesignet. Det er verdt å merke at dette funnet kun kan generaliseres til S2-innlærere med felles kompetansenivå og utdanningsbakgrunn. Til slutt er det nevneverdig at bare 32 S2-innlærere deltok i min studie, og det kan hende en studie med flere informanter vil få andre data.

5.2 Utviklingen til de to gruppene S2-innlærere

I det følgende undersøker jeg hvilken utvikling gruppene med S2-innlærere hadde over tid. Funnene fra denne delen vil være relevant når jeg senere skal besvare forskningsspørsmålene mine. Jeg tar først for meg utviklingen målt i lesetestene, og deretter lyttetestene.

5.3 Utviklingen fra lesetestene

To funn omtalt i 4.4 omhandler utviklingen til de to gruppene med S2-innlærere. Det er derfor relevant å diskutere disse her. De vil kunne bidra til å fortelle oss noe om hva utviklingstrekkene til S2-innlærerne var for den høye og den lave posisjonen. For å tydeliggjøre de ulike utviklingstrekkene fra lesetesten enda mer, har jeg også regnet ut oppgangen eller nedgangen til de to gruppene S2-innlærere for de to testkondisjonene her i figur 27.

Figur 27: Prosentvis nedgang eller oppgang i resultater fra lesetesten mellom pre-testen og den første post-testen.

Prosentvis oppgang/nedgang fra pre-testen til den første post-testen		
	Målstruktur: -OS	Målstruktur: +OS
Intervensjonsgruppen	-12,5%	27,8%
Kontrollgruppen	-1,3%	-1,9%

Et minus foran en verdi betyr at det var en nedgang fra pre-testen til den første post-testen, mens en positiv verdi betyr at det var en oppgang. Målstruktur -OS er setninger som ikke skal ha OS, mens målstruktur +OS er setninger som skal ha OS.

Vi ser her at intervensjonsgruppen har store utslag på lesetesten, hvor de blir -12,5% dårligere på bruk av lav posisjon i kontrastive kontekster, og 27,8% bedre til å bruke høy posisjon i ikke-kontrastive kontekster i den første post-testen. I 5.1.2 fant vi at utgangspunktet fra pre-testene til intervensjonsgruppen kunne tyde på at S2-innlærerne i denne gruppen ikke er sikre på om den høye posisjonen eksisterer, og begrensningene rundt den. Endringene vi ser i figur 27 samt den høye bruken av den høye posisjonen i figur 20 viser derimot at intervensjonsgruppen har en relativt høy bruk av den høye posisjonen i post-testen (de har her en økning fra 45,40% til 73,30% for testvilkår 2). Altså øker intervensjonsgruppen sin bruk av den høye posisjonen generelt i den første post-testen.

Kontrollgruppen viser derimot en annerledes utvikling. I post-testen har de prestert 1,3% dårligere i testvilkår en og 1,9% dårligere i testvilkår to. Dette er en veldig svak nedgang, og ikke nok til at vi kan kalle det en betydelig kompetanseendring. Altså har kontrollgruppen nesten ingen kompetanseutvikling fra pre-testen til den første post-testen.

Det er også nevneverdig at funnet vi fant i pre-testene som viste at gruppene hadde ulike utgangspunkt, hvor kontrollgruppen presterte bedre på testvilkår to, ikke vedvarer i den første post-testen. Her presterer intervensjonsgruppen best i begge testforhold.

Dette er de to gruppenes utviklingstrekk for lesedelen av pre- og den første post-testen. Disse utviklingstrekkene peker både i samme og motsatt retning. På den ene siden blir begge

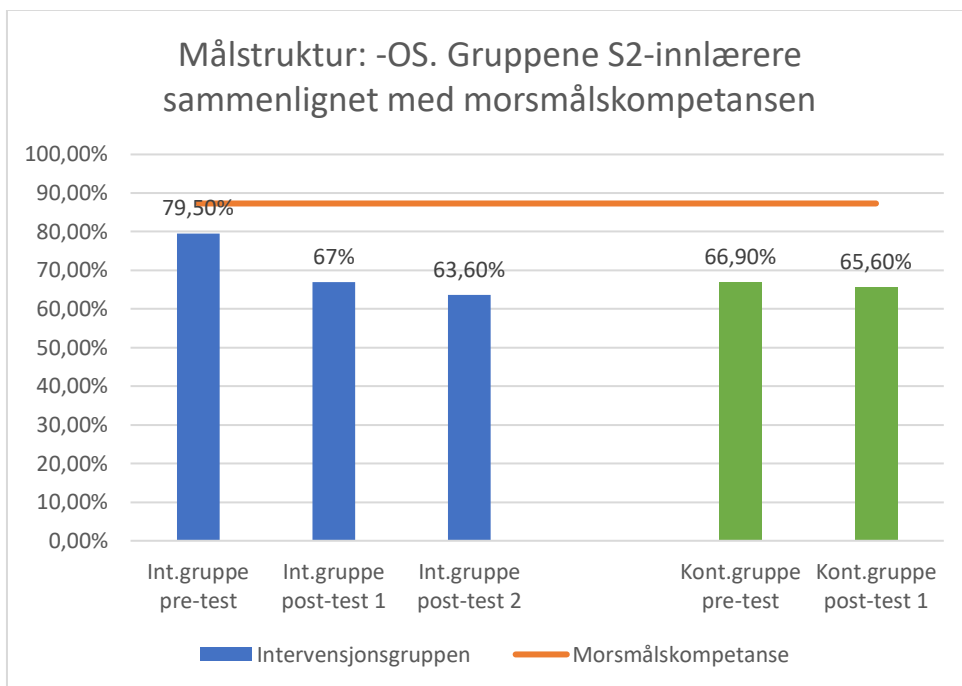
informantgruppene dårligere til å plassere objektspronomen i en lav landingsplass i kontrastive kontekster, mens på den andre siden forbedrer intervensjonsgruppen seg til å plassere objektspronomen i høy landingsplass, mens kontrollgruppen her forverrer seg. Vi ser at intervensjonsgruppen har hatt betydelige utslag, og til sammenligning har kontrollgruppen ikke en betydelig utviklingstendens. På bakgrunn av dette kan vi fastslå at endringene vi ser hos intervensjonsgruppen med stor sannsynlighet skyldes undervisningsopplegget. Altså er eventuelle endringer hos intervensjonsgruppen grunnet i undervisningen og er en effekt av den, og sannsynligvis ikke andre eventuelle faktorer. Dette betyr at undervisningsopplegget hadde en effekt på reseptiv lesekompetanse, og førte til omorganisering av trekkene [+/- flytting] og [+/- kontrast] hos intervensjonsgruppen.

Undervisningen førte altså til en endring hos intervensjonsgruppen. Men gjorde den intervensjonsgruppen mer morsmålslik generelt, og også sammenlignet med kontrollgruppen? Dette undersøker jeg i neste delkapittel.

5.3.1 Når S2-innlærerne morsmålslik lesekompetanse?

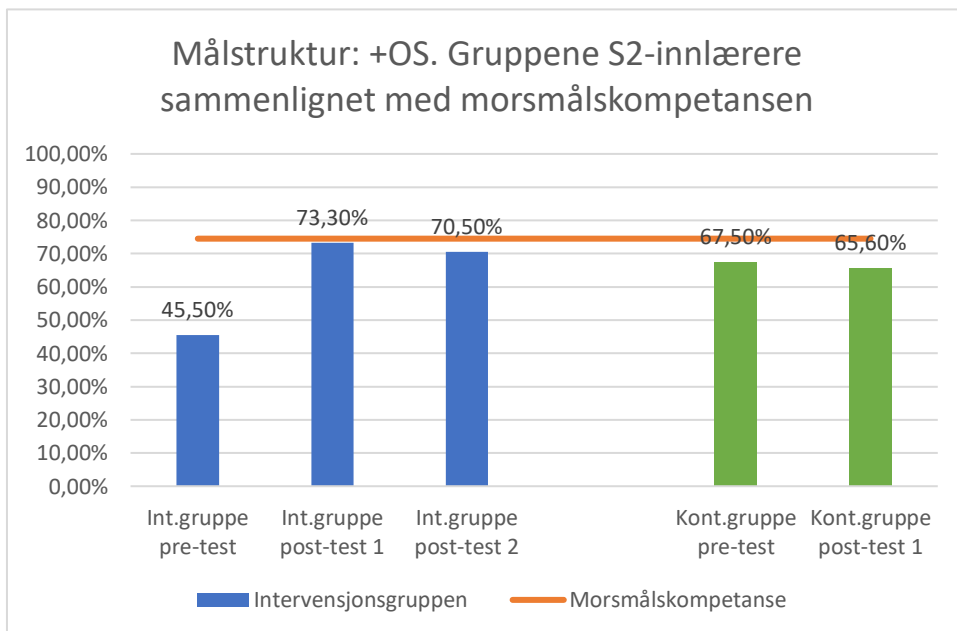
I dette delkapitlet sammenligner jeg resultatene til S2-innlærerne for å undersøke om de oppnår mer morsmålslik kompetanse eller ikke i lesetesten. For å gjøre dette bruker jeg de følgende to figurene 28 og 29. Til å definere morsmålskompetansen i begge figurene har jeg basert meg på resultatene fra morsmålsgruppen min.

Figur 28: Intervensjonsgruppen og kontrollgruppens utviklinger i forhold til morsmålskompetansen for målstrukturen -OS (testvilkår en).



Int.gruppe står for intervensjonsgruppe, kont.gruppe står for kontrollgruppe.

Figur 29: Intervensjonsgruppen og kontrollgruppens utviklinger i forhold til morsmålskompetansen for målstrukturen +OS (testvilkår to).



Int.gruppe står for intervensjonsgruppe, kont.gruppe står for kontrollgruppe.

Først sammenligner vi kontrollgruppen med morsmålsgruppen. Kontrollgruppens resultater representeres av de grønne stolpene i figur 28 og 29, hvor vi ser at kontrollgruppen har forverret seg veldig svakt i begge testvilkårene, da begge figurene viser at de har litt mindre

morsmålslik kompetanse i post-testen enn de har i pre-testen.

Jeg går nå videre til å sammenligne intervensjonsgruppen med morsmålsgruppen. Intervensjonsgruppens resultater representeres av de blå stolpene i figur 28 og 29. Figur 28 viser at intervensjonsgruppen i testvilkår en beveger seg bort fra den morsmålslike kompetansen, da S2-innlærerne blir dårligere til å velge objektspronomen i en lav posisjon i kontrastive kontekster mellom pre-testen og den første post-testen. Motsatt viser figur 29 at intervensjonsgruppen i testvilkår to har oppnådd mer morsmålslik kompetanse da de blir flinkere til å velge objektspronomen i en høy posisjon i ikke-kontrastive kontekster i den første post-testen. De umiddelbare effektene av undervisningsopplegget er dermed sprikende, da en økt bruk av den høye landingsplassen generelt fører til mindre morsmålslik kompetanse i testvilkår en og mer morsmålslik kompetanse i testvilkår to. I den andre post-testen kan vi merke oss at intervensjonsgruppen også blir litt mindre morsmålslike. Hva de sprikende resultatene i den første post-testen samt den svake nedgangen i den andre kan skyldes diskuterer jeg i neste delkapittel.

5.3.2 Mulig årsak for utviklingen hos intervensjonsgruppen

Jeg diskuterer her hva årsaken til endringene vi så i 5.3 kan være. Fordi kontrollgruppen ikke hadde en betydelig utviklingstendens og nesten ikke hadde noen endring, omtaler jeg ikke deres endring her. Derimot fokuserer jeg på den omtalte endringen hos intervensjonsgruppen.

Hos intervensjonsgruppen merket vi oss en endring hvor de i den første post-testen økte sin bruk av den høye landingsplassen generelt, altså både i kontrastive og ikke-kontrastive kontekster. Fordi vi i 5.3 fant at denne gruppens endringer er en effekt av undervisningsopplegget, kan en mulig forklaring være at undervisningsopplegget bevisstgjorde S2-innlærerne den høye landingsplassen, som førte til økt bruk av den i ikke-kontrastive kontekster, og overgeneralisering av den i ikke-kontrastive kontekster.

Overgeneralisering er et fenomen hvor en språkbruker bruker en regel eller et mønster i en setning hvor denne regelen/dette mønsteret ikke skal bli brukt (McKercher, 2018, s. 1). Som vi nettopp så ble S2-innlærerne i intervensjonsgruppen flinkere til å bruke den høye landingsplassen i ikke-kontrastive kontekster. Overgeneralisering av OS i kontrastive kontekster kan forklare at intervensjonsgruppen ble 12,5% dårligere til å velge bort OS i kontekster hvor det ikke skal brukes. Denne generaliseringen er kanskje morfosyntaktisk framfor semantisk. Årsaken er at S2-innlærerne ikke later til å skille mellom de semantiske

egenskapene til pronomenet, men kanskje heller skiller mellom DP-er i lav posisjon (som omtalt i 2.3.2 har S2-innlærere god kunnskap om plasseringen av DP-er) og pronomener i en høy posisjon. Dermed kan den sprikende utviklingen vi ser hos intervensjonsgruppen skyldes at undervisningsopplegget bevisstgjorde S2-innlærerne for den høye landingsplassen, som førte til økt bruk av den generelt i den første post-testen.

Hvilke implikasjoner har så denne forklaringen for hvorvidt undervisningsopplegget hadde en positiv eller negativ effekt på S2-innlærernes språkkompetanse? Tarone (2018) skriver at ifølge Selinker er overgeneralisering en av fem kognitive prosesser som er til stede i en S2-innlærers mellomspråk (s. 2). S2-innlærerne er dermed enda i en mellomspråklig fase. McKercher (2018) argumenterer for at overgeneralisering er et tegn på høyere nivå av innlæring enn pugging og unngåing av risiko (s. 5-6). Det er altså bedre å ta i bruk prosessen OS selv om det fører til overgeneralisering, enn å være en konservativ innlærer og begrense seg til å kun produsere det man har mottatt evidens for gjennom inputen. Årsaken for dette skriver McKercher er at overgeneralisering gir evidens for regelbruk hos innlæreren, og at innlæreren begynner å tilegne seg språket som et system (ibid.). I mitt tilfelle er det den høye landingsplassen de overgeneraliserer, hvor objektspronomen med både [+kontrast] og [-kontrast] havner der (som tidligere nevnt kan det hende denne generaliseringen er morfosyntaktisk motivert). Videre nevner McKercher et U-formet læringsmønster, som ikke handler om å gjøre feil, men heller om å gå fra å være en konservativ innlærer til en som produserer mønstrene (s. 6), noe som er tilfellet for mine S2-innlærere. Dette kan indikere at S2-innlærerne i intervensjonsgruppen beveger seg oppover i sine mellomspråklige faser, fordi de går fra å være konservative innlærere som så nesten ikke er klar over OS, til å ha en økt preferanse for OS. Den økte evidensen for bruk av prosessen OS er også et tegn på at de tilegner seg språket og prosessen som et system, og dermed kanskje kan sies å ha kommet lengre i innlæringen av OS. Altså hadde undervisningen en positiv umiddelbar effekt på S2-innlærernes språkkompetanse.

Vi merket oss også at intervensjonsgruppen forverret seg svakt i begge testvilkår fra den første til den andre post-testen. En mulig forklaring på dette kan være mangelen på input. Ifølge McKercher (2018) vil voksne S2-innlærere erstatte overgeneraliserte former om de får nok input og tid (s. 6). Men fordi OS er lavfrekvent (som omtalt i 2.3.3), kan dette bety at S2-innlærerne i løpet av de 2+ månedene mellom de to pre-testene ikke har mottatt nok input til å erstatte den overgeneraliserte formen. Innenfor FRH finner vi også støtte for årsaken er mangel på input, da input ifølge FRH er en forutsetning for trekkomorganisering, og mangelen på input har dermed muligens forhindret videre trekkomorganisering eller

sementering av den oppnådde omorganiseringen²⁰. Implikasjonen av dette kan være at S2-innlærerne i den andre post-testen forblir i den mellomspråklige fasen de var på i den første post-testen.

5.4 Utviklingen fra lyttetestene

Her undersøker jeg utviklingen til intervensjonsgruppen og kontrollgruppen fra lyttetestene. De følgende fire figurene viser endringene i verdier mellom pre-testen og den første post-testen hos intervensjonsgruppen og kontrollgruppen. Hver figur viser endringene for hver sin trekk-kombinasjon.

Figur 30: *Endring i verdier for trykk-kombinasjonen [-flytting] [+trykk] mellom pre-testen og den første post-testen.*

Endring i verdier mellom pre- og post-testen for trykk-kombinasjonen [-flytting] [+trykk]			
	Gjennomsnitt	Median	Typetall
Intervensjonsgruppe	0	0,1	0
Kontrollgruppe	0,1	0,2	0,5

Figur 31: *Endring i verdier for trykk-kombinasjonen [-flytting] [-trykk] mellom pre-testen og den første post-testen.*

Endring i verdier mellom pre- og post-testen for trykk-kombinasjonen [-flytting] [-trykk]			
	Gjennomsnitt	Median	Typetall
Intervensjonsgruppe	0	0	-0,3
Kontrollgruppe	0	0	0,1

Figur 32: *Endringer i verdier for trykk-kombinasjonen [+flytting] [-trykk] mellom pre-testen og den første post-testen.*

Endring i verdier mellom pre- og post-testen for trykk-kombinasjonen [+flytting] [-trykk]			
	Gjennomsnitt	Median	Typetall
Intervensjonsgruppe	0,2	0,5	0,4
Kontrollgruppe	0,1	0	-0,1

²⁰ Dette underbygger FTFA.

Figur 33: Endringer i verdier for trykk-kombinasjonen [+flytting] [+trykk] mellom pre-testen og den første post-testen.

Endring i verdier mellom pre- og post-testen for trykk-kombinasjonen [+flytting] [+trykk]			
	Gjennomsnitt	Median	Typetall
Intervensjonsgruppe	-0,1	-0,2	-0,2
Kontrollgruppe	-0,2	-0,2	-0,2

Den eneste figuren som viser en endring hos intervensjonsgruppen som ikke ligner på en vi finner hos kontrollgruppen for samme trekk-kombinasjon, er figur 32. Her har intervensjonsgruppen hatt en generell oppgang i verdier, som betyr at de har bedømt trekk-kombinasjonen som mer akseptabel etter undervisningen. Ser man på figuren isolert, kan det se ut som endringene må skyldes undervisningen, da kontrollgruppen viser en svak endring på maksimum 0,1 mens intervensjonsgruppen har en endring i verdier mellom 0,2-0,5. Men ser vi helhetlig på resultatene, kan vi merke oss at figur 30 viser det motsatte. Her har nemlig kontrollgruppen hatt en oppgang i verdier fra pre-testen til post-testen på 0,1-0,5, mens intervensjonsgruppen kun har hatt en oppgang i medianen på 0,1. Vi kan altså finne tilfeller hvor både intervensjonsgruppen hadde en økning på 0,5 og kontrollgruppen på 0,1 og motsatt kontrollgruppen på 0,5 og intervensjonsgruppen på 0,1. På bakgrunn av dette kan vi ikke med sikkerhet fastslå at endringen vi ser for trekk-kombinasjonen i figur 32 skyldes undervisningsopplegget. Hva gjelder de andre trekk-kombinasjonene (figur 30, 31 og 33) har intervensjonsgruppen hatt marginale endringer, endringer som også ligner på endringer vi finner hos kontrollgruppen. Derfor kan vi konkludere med at heller ikke her er undervisningsopplegget en sannsynlig årsak til endringen i resultater. Altså skyldes sannsynligvis ikke intervensjonsgruppens endringer undervisningen, og undervisningen påvirket dermed heller ikke omorganisering av trekket [+/-trykk].

Hva kan så årsaken være til at undervisningsopplegget ikke var effektivt? Ifølge Perdomo & Kaan (2021) kan S2-innlærere ha utfordringer med å integrere lingvistisk informasjon på tvers av ulike språklige domener (s. 349). Videre siterer Perdomo & Kaan (2021) en studie som har funnet at S2-innlærere kan ha utfordringer med å oppfatte prosodiske trekk, spesielt om de skiller seg fra de i morsmålet deres. De erkjenner riktignok at faglitteraturen har gitt blandede svar på hvorvidt S2-innlærere klarer å nytte seg av prosodiske trekk (s. 351), men gitt at undervisningsopplegget var av god kvalitet, kan det hende S2-innlærerne i intervensjonsgruppen ikke klarte å nytte seg av den prosodiske informasjonen ved OS (muligens fordi informantene kan ha hatt morsmål uten dette prosodiske trekket), og det kan hende utfordringene her spilte en rolle i andrespråksinnlæringen av trekket [+/- trykk]. En mulig årsak kan også være problemer ved

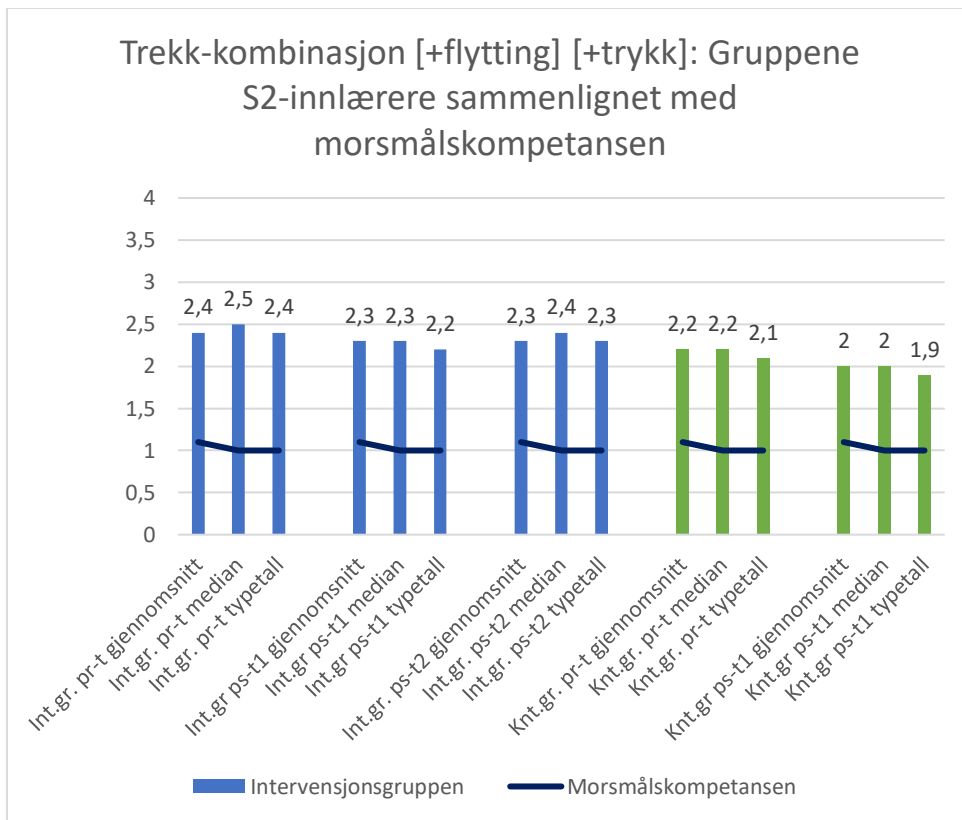
selve undervisningsopplegget. Som omtalt i kapittel 3 måtte undervisningen digitaliseres, som førte til at noen informanter mottok undervisningen ved å lese en nettside. For å sikre at de fikk auditivt input, spilte jeg inn lydfiler av alle eksempelsetningene som jeg la ved i nettsiden (eksempelsetningene i nettsiden var de samme som de som ble brukt under det fysiske undervisningsopplegget, se vedlegg 12 for å lese eksempelsetningene i nettsiden), men hvorvidt alle informantene spilte av lydfilene eller lydfilene var tilstrekkelig for at alle informantene skulle oppfatte trykkforskjellen er usikkert. Mulige årsaker til at undervisningsopplegget ikke hadde en effekt på S2-innlæring eller omorganisering av trekket [+/- trykk] kan dermed være utfordringer hos S2-innlærere med å oppfatte prosodiske trekk, men det kan også skyldes begrensninger ved selve undervisningsopplegget.

5.4.1 Når S2-innlærerne en morsmålslik lyttekompetanse?

Her undersøker jeg om de to gruppene med s2-innlærere oppnår en mer morsmålslik lyttekompetanse. I 4.4. omtalte jeg tre funn relevante for diskusjonen her, så jeg kommer til å trekke dem inn underveis.

Vi så i 5.1.1 at kjernen i morsmålsbrukernes lyttekompetanse er å være streng med den høye posisjonen, og sterkt avvise trekk-kombinasjonen [+flytting] [+trykk]. Derfor er det her relevant å undersøke om de to gruppene med S2-innlærere blir mer morsmålslike eller ikke for denne trekk-kombinasjonen. I 4.4 presenterte jeg også to funn som omhandler denne trekk-kombinasjonen: både intervensjonsgruppen og kontrollgruppen har en svak positiv utvikling for trekk-kombinasjonen [+flytting] [+trykk] (som figur 24 i 4.4 viste). Altså bedømmer de trykksterke objektspronomen i en høy landingsplass som mer ugrammatikalske fra pre-testen til den første post-testen. For å illustrere at denne utviklingen er konvergerende med morsmålskompetansen, viser jeg til figur 34:

Figur 34: Utviklingen til de to gruppene S2-innlærere for trekk-kombinasjonen [+flytting] [+trykk] sammenlignet med morsmålskompetansen



Slik stolpene er navngitt, viser blå stolper intervensjonsgruppens (int.gr) resultater og grønne stolper kontrollgruppens (knt.gr) resultater. Stolpene er gruppert etter tester, slik at den første gruppen stolper viser resultatene fra pre-testen (pr-t), den andre gruppen den første post-testen (pr-t1) og i intervensjonsgruppens tilfelle viser den tredje gruppen den andre post-testen (ps-t2). I gruppene framstilles alltid gjennomsnittet først, deretter medianen og til slutt typetallet. Morsmålskompetansen er basert på resultatene til morsmålsgruppen min i lyttetesten.

Figur 34 viser at utviklingen til de to gruppene med S2-innlærere fra pre-testen til den første post-testen konvergerer mot morsmålskompetansen for den gitte trekk-kombinasjonen. Gitt at kjernen i morsmålskompetansen er å være streng med den øvre landingsplassen, kan vi dermed merke at S2-innlærerne har en positiv kompetanseutvikling som blir mer målpråkslik over tid. Fra den første til den andre post-testen blir intervensjonsgruppen marginalt dårligere til å avvise denne trekk-kombinasjonen. Dette kan ha flere mulige forklaringer. Endringen er såpass marginal at den kan skyldes tilfeldig variasjon (dvs. dagsformen) eller at tilgangen på relevant input av en eller annen årsak er dårligere mellom den første og den andre post-testen. Det er verdt å merke seg at dette speiler utviklingen mellom den første og den andre post-testen som vi så som effekter av undervisningsopplegget i lesetestene (se figur 28 og 29).

Hva kan være årsaken til den positive, målpråkslike utviklingen? Da kontrollgruppen

ikke mottok undervisningen, kan vi utelukke at den kan være årsaken. Derimot kan input kanskje være årsaken. Vi ser nemlig at S2-innlærerne har en svak trekkomorganisering, hvor de gjør mindre koblinger mellom trekkene [+flytting] og [+trykk] over tid, og blir flinkere til å koble trekket [+flytting] riktig, dvs. mot trekket [-trykk]. Fordi trekkomorganisering ifølge FRH skjer basert på input, kan denne trekkomorganiseringen kanskje skyldes input. Derfor kan kanskje input være forklaringen på denne positive utviklingen²¹, samt det høye kompetansenivået hos S2-innlærerne, da disse informantene alle har en høy norskkompetanse og er på et sent nivå i språkinnlæringen.

5.5 Implikasjoner for undervisningens effekter

Jeg har i den foregående delen av dette kapitlet undersøkt og diskutert hovedfunnene jeg etablerte i 4.4, samt trukket inn noen av bifunnene der de var relevante. Jeg ønsker i denne siste delen av masteroppgaven å rette oppmerksomheten mot forskningsspørsmålene mine. Som vi skal se, vil funnene jeg gjorde i den foregående diskusjonen være gode utgangspunkt for å besvare forskningsspørsmålene mine.

Det første forskningsspørsmålet jeg stilte i denne masteroppgaven, som også er masteroppgavens overordnede forskningsspørsmål, er om man kan måle en effekt av eksplisitt undervisning. Her vil utviklingene hos de to gruppene S2-innlæreres lesekompetanse som i diskuterte i 5.3 og lyttekompetanse som diskutert i 5.4 være relevant. Om kontrollgruppen har en lik utvikling over tid som intervensjonsgruppen, kan jo ikke undervisningen være forklaringen for den endrede kompetansen da vi finner den også hos de som ikke mottok undervisning. Om disse to gruppene derimot presterte ulikt og har ulik progresjon over tid, kan vi fastslå at undervisningen hadde en effekt, og anta det som sannsynliggjort at undervisningsopplegget er årsaken til endringene hos intervensjonsgruppen. I 5.3 fant vi at i lesetestene hadde intervensjonsgruppen hadde store utslag og utviklingstendenser fra pre- til den første post-testen mens kontrollgruppen ikke hadde betydelige endringer i sin lesekompetanse. Derfor kan vi anta det som sannsynliggjort at endringene hos intervensjonsgruppen er en effekt av undervisningen, og sannsynligvis ikke skyldes andre eventuelle faktorer. Altså hadde grammatikkundervisningen en effekt på intervensjonsgruppens reseptive lesekompetanse. I 5.4 fant vi på den andre siden at i

²¹ Dette underbygger teorien om FTFA da den tilsier at med nok input i et S2 vil trekkene omorganiseres riktig til slutt.

lyttetestene hadde både intervensjonsgruppen og kontrollgruppen fra pre- til den første post-testen marginale endringer, og intervensjonsgruppens hadde endringer som lignet på endringene vi fant hos kontrollgruppen. Derfor skyldes sannsynligvis ikke intervensjonsgruppens endringer undervisningen, som betyr at uttaleundervisningen ikke hadde en effekt på intervensjonsgruppens reseptive lyttekompetanse. Til oppsummering og som svar på denne masteroppgavens forskningsspørsmål, kan vi dermed konkludere med at vi kunne måle en effekt av den eksplisitte grammatikkundervisningen, men ikke den eksplisitte uttaleundervisningen. Altså nyttiggjorde intervensjonsgruppen seg undervisningen i syntaks, men ikke prosodi.

Svaret på det første underordnede forskningsspørsmålet (kan vi måle en effekt av formfokuset undervisning?) blir da følgelig at jeg kunne måle en effekt av formfokuset grammatikkundervisning, men ikke formfokuset uttaleundervisning.

Jeg går nå videre til å besvare det andre underordnede forskningsspørsmålet, nemlig hvor egnet FFI er for undervisning av OS. Dette spørsmålet består av to underspørsmål, og fordi svarene på dem vil fortelle oss om egnetheten til FFI, tar jeg for meg disse først. Jeg gjengir her det første, (Bi).

(Bi) Påvirket undervisningen omorganisering av trekkene OS består av i informantenes mellomspråk, førte den til at innlæringen gikk fortere, og/eller økte den deres høyeste oppnådde beherskelsesnivå?

Jeg undersøker først det første forholdet, altså omorganiseringen av trekkene OS består av i informantenes mellomspråk. I 5.4 fant vi at undervisningsopplegget ikke påvirket intervensjonsgruppens reseptive lytteferdigheter, derfor vil det ikke ha påvirket omorganisering av trekket [+/- trykk]. Derimot fant vi i 5.3 at undervisningsopplegget hadde en effekt på deres reseptive leseferdigheter. Korttidseffektene i den første post-testen viste at S2-innlærerne økte sin bruk av den høye posisjonen generelt, både i ikke-kontrastive kontekster samt overgeneraliserte posisjonen kontrastive kontekster, altså gjorde S2-innlærerne flere koblinger mellom [+flytting] til både [+kontrast] og [-kontrast]. Følgelig gjorde de da færre koblinger mellom [-flytting] og [+kontrast] i kontrastive kontekster. I 5.3.1 så vi at langtidseffektene hos intervensjonsgruppen målt i den andre post-testen var at S2-innlærerne hadde svake forverring for begge testvilkårene. De gjorde altså noen flere koblinger, men ikke mange, mellom [-flytting] og [-kontrast] på den ene siden, samt [+flytting] og [+kontrast] på den andre siden. Altså påvirket undervisningen trekkomorganisering av trekkene [+/- flytting] og [+/- kontrast], men ikke [+/- trykk].

Det andre forholdet omhandler tempoet på innlæringen. Ahmadi & Housen (2009) skriver at for at undervisningen skal ha akselerert en innlæringsprosess, må S2-innlærere som mottok undervisningen bevege seg fortere gjennom språkutviklingen og ha en akselerert innlæring sammenlignet med S2-innlærere som ikke mottok undervisningen (s. 135). Intervensjonsgruppen (som mottok undervisning) må dermed ha lært mer over samme tidsrom enn kontrollgruppen (som ikke mottok undervisning). Fordi kun grammatikkundervisningen var effektiv, undersøker jeg her kun endringene i leseferdigheter fra pre- og den første post-testen. Som etablert i 5.3.1 førte undervisningen til overgeneralisering av den høye posisjonen, som kan tyde på at S2-innlærerne hadde en utvikling hvor de beveger seg oppover i sine mellomspråklige faser. Kan vi merke en lignende, eller eventuelt en annen, utvikling for kontrollgruppen? Vi så i 5.3 at kontrollgruppen hadde en marginal utvikling hvor de ikke kan sies å ha hatt en betydelig språkutvikling eller bevegelse gjennom mellomspråklige faser. Dette betyr at intervensjonsgruppen lærte mer enn kontrollgruppen over samme tidsrom, og dermed hadde en akselerert innlæringsprosess sammenlignet med kontrollgruppen.

Det tredje og siste forholdet omhandler høyeste oppnådde beherskelsesnivå. Ifølge Ahmadi & Housen (2009) kan S2-innlærere som mottar undervisning oppnå høyere faser av mellomspråklig utvikling og høyere kompetansenivå enn S2-innlærere uten undervisning (s. 135). Oppnådde S2-innlærerne i intervensjonsgruppen en høyere mellomspråklig utvikling og et høyere kompetansenivå enn S2-innlærerne i kontrollgruppen gjorde i den første post-testen? Vi så i 5.3 at til tross for at intervensjonsgruppen hadde et lavere utgangspunkt for testvilkår to, ble de bedre enn kontrollgruppen og oppnådde som vi så i 5.3.2 en nesten morsmålslik kompetanse i den første post-testen. Samtidig så vi derimot at de for testvilkår en ble mindre morsmålslike, men de ble fortsatt ikke mindre morsmålslike enn kontrollgruppen i den første post-testen. Dette betyr at intervensjonsgruppen gjør det bedre enn S2-innlærerne i begge testvilkårene. I tillegg til dette viste intervensjonsgruppens data at de beveger seg oppover i sine mellomspråklige faser, noe kontrollgruppen ikke viser tegn til. Fordi S2-innlærere i intervensjonsgruppen oppnår en høyere fase av mellomspråklig utvikling og et høyere kompetansenivå enn kontrollgruppen, kan vi dermed konkludere med at undervisningsopplegget økte høyeste oppnådde beherskelsesnivå.

Jeg går nå videre til å besvare det andre underspørsmålet, nemlig om alle trekkene i OS er like påvirket av undervisningen. Undervisningsopplegget førte til omorganisering av trekkene [+/- flytting] og [+/- kontrast], men ikke [+/- trykk]. Altså var ikke alle de tre trekkene i OS like påvirket av undervisningen. Hva dette kan skyldes samt hvilke implikasjoner dette kan ha for norskundervisningen kommer jeg tilbake til i delkapittel 5.5.1.

Basert på funnene her kan vi besvare det andre underordnede forskningsspørsmålet, nemlig hvor egnet FFI er for undervisning av OS. Fordi FFI førte til trekkomorganisering av [+/- flytting] og [+/- kontrast], samt økte tempoet på innlæringen samt høyest oppnådde beherskelsesnivå for den reseptive lesekompetansen hos intervensjonsgruppen, er det sannsynliggjort at FFI er egnet til å undervise i den syntaktiske og semantiske komponenten ved OS. Vi kunne derimot ikke basert på funnene sannsynliggjøre at FFI er egnet til uttaleundervisning, da det ikke påvirket omorganisering av trekket [+/- trykk].

5.5.1 Implikasjoner for norskundervisningen

At trekket [+/- trykk] var det eneste trekket som ikke ble påvirket av undervisningen, er et interessant funn, og jeg kommer i det følgende til å diskutere hva dette kan skyldes samt hvilke implikasjoner dette kan ha for norskundervisningen i framtiden.

Innenfor andrespråksforskningen har det blitt oppdaget at det er forskjeller mellom S2-innlæringen av ulike språklige aspekter. For eksempel har aspektene fonetikk og syntaks ulike sensitive perioder²², hvor fonetikk har en sensitiv periode på 6-12 år, mens syntaks har en sensitiv periode på ca. 6-15 år (Long, 2013, s. 5-6)²³. Teorien om sensitive perioder viser at det er forskjeller mellom S2-innlæringen av ulike språklige domener. Jeg undersøkte riktignok ikke hvorvidt det er en sensitiv periode for innlæring av trekkene OS består av i min masteroppgave, men jeg har undersøkt om det er et forhold mellom innlæringen av dem. I min studie fant jeg at undervisningsopplegget påvirket S2-innlærerne slik at de begynte å omorganisere trekket [+/- flytting] og [+/- kontrast], men ikke [+/- trykk]. Som teorien om sensitive perioder viser, er det forskjeller mellom innlæringen av ulike språklige domener. Funnet mitt kan kanskje generaliseres, og muligens bety at det syntaktiske trekket [+/- flytting] og det semantiske trekket [+/- kontrast] er lettere å lære enn det fonetiske trekket [+/- trykk] for voksne S2-innlærere. Denne generaliseringen er et mulig forslag, men ikke noe min

²² En tidlig hypotese om utfordringer ved voksnes S2-innlæring baserte seg på at S2-innlæring etter en viss alder ikke kunne føre til morsmålslik kompetanse. Denne teorien kalles hypotesen om kritisk periode (Lenneberg, 1967), og har fått kritikk fordi det finnes forskning som har motbevist at S2-innlæring etter visse aldre ikke kan føre til morsmålslik kompetanse (f.eks. Bongaerts et al., 1995). På bakgrunn av dette ble *sensitiv periode* framsatt som en mer moderat forståelse av aldersbegrensninger ved S2-innlæring. Teorien om en sensitiv periode hverken utelukker eller fornekte at det kan være biologiske fordeler ved tidlig språkinnlæring (Bongaerts et al., 1995, s. 45). Denne teorien forklarer at noen voksne S2-innlærere oppnår morsmålslik andrespråkskompetanse, mens andre ikke gjør det.

²³ Dette betyr at garantien for å oppnå morsmålslik uttale forsvinner tidligere enn garantien for å oppnå morsmålslik syntaktisk kompetanse, altså er aspektet fonetikk mer sårbart enn syntaks ved S2-innlæring.

studie kan bekrefte med sikkerhet. Årsaken er at generaliseringen forutsetter at undervisningsopplegget var av god kvalitet, men det kan hende utfordringer med undervisningen også kom i veien for innlæringen av det prosodiske trekket [+/- trykk]. Grunnet Covid-19-pandemien mottok en god del av intervensjonsgruppens informanter undervisningen ved å lese nettsiden som forklarte OS (som omtalt i 3.6.2). Selv om lydfiler var lagt ved for hver eksempelsetning nettsiden inneholdt (se vedlegg 12 for å lese eksempelsetningene som ble innspilt), er det uvisst om alle S2-innlærerne faktisk spilte av lydfilene i det hele tatt, om de i så fall lyttet til lydfilene til de oppfattet trykkforskjellen, eller om disse lydfilene var tilstrekkelige for at S2-innlærerne skulle oppfatte trykkforskjellen. Det kreves mer forskning på S2-innlæring av kontrastivt trykk for å gi svar på dette.

Hvilke implikasjoner har så dette for andrespråksundervisningen av norsk? Skal vi slutte å undervise i uttale? Selv om jeg fant at undervisningsopplegget mitt ikke hadde en positiv effekt på S2-innlæreres reseptive lytteferdigheter for trekket [+/- trykk], betyr ikke dette at det ikke er verdt å undervise i uttale. Jeg fant nemlig at trekket [+/- trykk] er påvirkbart, og at input muligens er årsaken til at S2-innlærerne i min studie ble mer målpråklige over tid. Det finnes en rekke studier som dokumenterer de positive effektene av uttaleundervisning. En mulig årsak til at undervisningsopplegget mitt ikke var effektivt på S2-innlærernes norskkompetanse i tillegg til den nevnt tidligere i dette delkapitlet, kan være undervisningstypen. Tidligere forskning har nemlig vist at uttaleundervisning med høyere frekvens, altså flere undervisningsopplegg over lengre tid, kan ha positive effekter på S2-innlærere (Zhang & Yuan, 2020). Forskning har også vist at FFI har vært effektivt i bruk av uttaleundervisning når det kombineres med andre undervisningsmetoder, som for eksempel corrective feedback (CF) (Derwing & Munro, 2015, s. 89-90)²⁴. Fraværet av en effekt av uttaleundervisningen i min studie bør altså ikke forstås som at uttaleundervisning ikke kan ha en effekt for objektsskift, men heller ses i sammenheng med teorier om innlæring av språklige aspekter samt tidligere forskning på uttaleundervisning. Gitt at trekket [+/- trykk] er vanskeligere å påvirke hos S2-innlærere enn trekket [+/- flytting], kan man kanskje forstå at ett enkelt undervisningsopplegg ikke hadde en effekt på S2-innlærere. Ser vi dette i sammenheng med tidligere studier som viser at høyere frekvens på undervisning kan ha en positiv effekt på S2-innlæring av fonetikk, kan det hende flere undervisningsopplegg over lengre tid bestående av FFI, men også kombinert med andre metoder, har en positiv effekt på

²⁴ CF er når andrespråksinnlærerne mottar signaler om at de bruker målpråket feil (Derwing & Munro, 2015, s. 176). Eksempel: En S2-innlærer produserer språklige feil i S2, og rettes på.

S2-innlæreres tilegnelse av fonetiske aspekter, da også for OS. For å kunne bekrefte eller avkrefte at dette stemmer for OS, trengs mer forskning.

6 Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg foretatt en intervensjonsstudie, og undersøkt effektene av et eksplisitt formfokuseret undervisningsopplegg som forklarte trekkene OS består av til NS2-innlærere. For å gjøre dette, rekrutterte jeg tre informantgrupper. En intervensjonsgruppe NS2-innlærere som mottok undervisningen og en kontrollgruppe NS2-innlærere som ikke mottok undervisningen, samt en mindre gruppe morsmålsbrukere av norsk. For å sikre sammenlignbarhet var informantgruppene så like som mulig.

En sammenligning av resultatene til intervensjons- og kontrollgruppen viste at undervisningsopplegget sannsynligvis var forklaringen på de endrede resultatene i lesedelen av testene, men ikke lyttedelen, da disse informantgruppene her hadde en delvis lik utvikling. Som konklusjon på mitt overordnede forskningsspørsmål kan jeg dermed konkludere med at jeg kunne måle effekten av eksplisitt grammatikkundervisning, men ikke eksplisitt uttaleundervisning. Som en konsekvens blir svaret på mitt første underordnede forskningsspørsmål at jeg kunne måle en effekt av formfokuseret grammatikkundervisning, men ikke formfokuseret uttaleundervisning.

Det andre underordnede forskningsspørsmålet mitt omhandler hvor egnet FFI er til undervisning av OS. Til å måle effekten av undervisningsopplegget og hvor godt FFI egner seg, undersøkte jeg tre forhold: Om det påvirket omorganisering av trekk, økte tempoet på innlæring og om det økte høyeste oppnådde beherskelsesnivå.

For det første forholdet fant jeg at de umiddelbare effektene av undervisningsopplegget var at S2-innlærerne ble bedre til å sette sammen trekkene [+flytting] og [+kontrast], samt dårligere til å sette sammen [-flytting] og [+kontrast]. Dette kan forklares med overgeneralisering. Ett funn fra pre-testen tydet på at intervensjonsgruppen ikke var klar over den høye posisjonen eller dens restriksjoner. Dataen fra den første post-testen viste at bruken av den høye landingsplassen hadde økt både i kontrastive og ikke-kontrastive kontekster, altså hadde undervisningsopplegget bevisstgjort dem på den høye landingsplassen. En konsekvens av dette var overgeneralisering. Langtidseffektene viste at S2-innlærerne etter 2+ måneder hadde svakt opprettholdt effektene av undervisningen, men vi kunne merke oss en svak forverring hvor de gjorde flere feilkoblinger mellom trekkene [+/- flytting] og [+/- kontrast]. Dette kan forklares med at de ikke mottok nok input til å erstatte den overgeneraliserte formen, da OS er lavfrekvent i norsk. Jeg fant altså i min studie at eksplisitt formfokuseret grammatikkundervisning er effektivt for omorganisering av trekkene [+/- flytting] og [+/- kontrast], men at kompetansen forverres svakt over et lengre tidsrom. Dette

kan kanskje uttrykke behovet for en høyere frekvens på undervisningen (dvs. flere undervisningsopplegg), da læring ikke er en engangshendelse, som muligens inneholder mer input av OS slik at S2-innlærerne kan erstatte den overgeneraliserte formen.

For det andre forholdet jeg undersøkte, fant jeg at undervisningen økte farten på innlæring. Den økte bruken og overgeneraliseringen vi så hos intervensjonsgruppen kan være et tegn på at de beveger seg oppover i sine mellomspråklige faser. Kontrollgruppen hadde derimot ingen betydelig utvikling. Altså økte undervisningen farten på innlæringen. For det tredje forholdet jeg undersøkte fant jeg at undervisningsopplegget også økte det høyeste beherskelsesnivået. Intervensjonsgruppen presterte nemlig bedre enn kontrollgruppen i den første post-testen, og nådde dermed et høyere beherskelsesnivå enn kontrollgruppen.

Til oppsummering og svar på forskningsspørsmål (Bi) fant jeg altså at undervisningen påvirket omorganisering av trekkene [+/- flytting] og [+/- kontrast], men ikke [+/- trykk], den førte til at innlæringen gikk fortere, samt at den økte det høyeste oppnådde beherskelsesnivået.

Som konklusjon på forskningsspørsmål (Bii) fant jeg at ikke alle trekkene OS består av er like påvirket av undervisningen, hvor [+/- trykk] er det eneste trekket som ikke ble påvirket. En mulig årsak til dette kan være utfordringer hos S2-innlærere med å oppfatte prosodiske trekk, men også begrensninger ved undervisningsopplegget. Fordi Covid-19-pandemien pågikk, mottok nemlig noen av S2-innlærerne undervisning ved å lese en nettside. Selv om nettsiden inneholdt lydfiler som viste trykkforskjellen i setninger med og uten OS, kan det hende dette ikke var tilstrekkelig. Det kreves altså mer forskning på S2-innlæring av kontrastivt trykk for å gi svar på om den manglende effekten på [+/- trykk] skyldes utfordringer hos S2-innlærerne eller utfordringer med undervisningen. Dette betyr at FFI egner seg til å undervise i den syntaktiske og semantiske komponenten ved OS, ved å knytte mening opp mot form og syntaks opp mot meningsforskjeller, men at jeg ikke kan konkludere med sikkerhet om det er egnet til undervisning av den fonetiske komponenten ved OS da mer forskning trengs her.

Til slutt ønsker jeg å nevne et bifunn fra forskningen min. Jeg fant at S2-innlærere med høyt nivå av norskkompetanse og utdanning har en reseptiv lyttekompetanse som speiler morsmålsbrukernes, bare svakere. Dette kan kanskje bidra til å fylle kunnskapshullet om S2-innlæreres reseptive lytteferdigheter vedrørende OS. Det er verdt å merke seg at jeg kun hadde 32 S2-innlærere i min studie, og at en annen studie med flere informanter kanskje kan få andre resultater.

6.1 Implikasjoner for norskundervisningen og videre forskning

Jeg vil hevde at denne masteroppgaven bør ses som et argument *for* eksplisitt undervisning av voksne andrespråksinnlærere av norsk. Som studien min har vist, har eksplisitt formfokuseret grammatikkundervisning som knytter mening opp mot form og syntaks opp mot meningsforskjeller en positiv effekt på andrespråksinnlæring, altså er det helt klart verdt å undervise i dette. Men er det noen vits i å gi eksplisitt undervisning i uttale? Jeg fant at uttaleundervisningen i min studie ikke hadde en effekt, men som nevnt tidligere kan dette skyldes svakheter ved undervisningsopplegget. Jeg fant også at det var en positiv utvikling i både intervensjons- og kontrollgruppens reseptive lyttekompetanse over tid. Dette betyr at trekket [+/- trykk] i S2-innlærernes mellomspråk er påvirkbart, og dermed kan det kanskje også være påvirkbart av riktig type undervisningsmetode. Andre studier støtter også effekten av eksplisitt uttaleundervisning, for eksempel fant Zhang & Yuan (2020) at S2-innlærere som mottok uttaleundervisning i løpet av et tidsrom på 18 uker fikk forbedrede uttaleferdigheter (s. 905). Dette tilsier samlet sett at voksne andrespråksinnlærere bør motta eksplisitt undervisning i både grammatikk og uttale.

Fordi intervensjonsgruppen hadde en svak nedgang i reseptive leseferdigheter i post-testen, kan det kanskje være behov for flere undervisningsopplegg. Studier som har undersøkt sammenhengen mellom frekvens av undervisning og innlæring har funnet motstridende resultater (Ahmadi & Housen, 2009, s. 142). Men fordi undervisningsopplegget mitt var effektivt, kan det være interessant å i en senere studie undersøke om økt frekvens av undervisning har en bedre effekt på S2-innlæring av OS enn ett enkelt undervisningsopplegg har. Her kunne man replikert min studie, økt frekvensen av undervisningsoppleggene og sammenlignet resultatene mellom min og den nye studien. Det kan også være verdt å undersøke om andre undervisningsaktiviteter kan være mer effektive, og her ville det vært relevant å undersøke om man kan finne en positiv effekt av uttaleundervisning. Et forslag til slik forskning kan være å kombinere FFI med corrective feedback (CF) på uttale, som betyr at S2-innlærerne bruker det de har lært i en kommunikativ situasjon, og blir rettet på når de produserer språklige feil. Derwing & Munro (2015) omtaler nemlig en studie som fant at FFI kombinert med CF ga en drastisk forbedring hos S2-innlærere, mens S2-innlærere som kun mottok FFI ikke forbedret seg til samme grad (s. 89-90).

Til slutt gjorde jeg meg et viktig bifunn i datamaterialet til morsmålsbrukerne, nemlig at objektsskift ikke later til å være så kategorisk som faglitteraturen hevder.

Morsmålsbrukerne i min studie brukte nemlig ikke OS kategorisk i lesetesten, og godtok også

at trykklette objektspronomen er i en lav posisjon i lyttetesten. Jeg bekrefter dermed funnene til Bentzen (2017), som fant at OS ikke er obligatorisk i visse deler av Norge. Jeg foreslår derfor at kjernen i morsmålskompetansen er å være streng med den høye posisjonen og kun tillate trykklette objektspronomen å stå der, og mer liberal med den lave, hvor både DP-er samt trykksvake og trykktunge objektspronomen kan opptre. Framtidig forskning som undersøker OS burde derfor muligens heller forholde seg til en mindre kategorisk forståelse av prosessen OS, og kanskje ta utgangspunkt i morsmålskompetansen Bentzen (2017) og jeg selv etablerer i våre studier.

Litteraturliste

- Ahmadi, N. & Housen, A. (2009). The Effects and Effectiveness of Instruction on L2 Acquisition. *Journal of Teaching English as a Foreign Language and Literature*, 1(4), 133-152.
- Albaqami, R. (2020). Second Language Acquisition of Quantifiers by Arabic Speakers of English: Feature Reassembly Approach. *Arab World English Journal*, 11(1), 376-388.
- Anderssen, M., Bentzen, K., Rodina, Y. & Westergaard, M. (2011). The Acquisition of Apparent Optionality: Word Order in Subject and Object Shift Constructions in Norwegian. I M. Anderssen, K. Bentzen & M. Westergaard (Red.), *Variation in the Input: Studies in the Acquisition of Word Order* (s. 241-270). Dordrecht: Springer Netherlands: Imprint: Springer.
- Anderssen, M., Bentzen, K., & Rodina, Y. (2012). Topicality and Complexity in the Acquisition of Norwegian Object Shift. *Language Acquisition*, 19(1), 39-72.
- Anderssen, M., Bentzen, K., Busterud, G., Dahl, A., Lundquist, B., & Westergaard, M. (2018). The acquisition of word order in L2 Norwegian: The case of subject and object shift. *Nordic Journal of Linguistics*, 41(3), 247-274.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2012). *Multilingualism* (Vol. 30, Impact : studies in language and society). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bentzen, K., Anderssen, M., & Waldmann, C. (2013). Object Shift in spoken Mainland Scandinavian: A corpus study of Danish, Norwegian, and Swedish. *Nordic Journal of Linguistics*, 36(2), 115-151.
- Bentzen, K. (2017). Object Shift. *The Nordic Atlas of Language Structures (NALS) Journal*, 1(1), The Nordic atlas of language structures (NALS) journal, 2017-08-22, Vol.1 (1).
- Bongaerts, T., Planken, B. & Schils, E. (1995). Can Late Learners Attain a Native Accent in a Foreign Language? A Test of the Critical Period Hypothesis. I D. Singleton & Z. Lengyei (Red.), *The Age Factor in Second Language Acquisition* (30-50). Clevedon England: Multilingual Matters.

- Carmines, E., & Zeller, R. (1979). *Reliability and validity assessment* (Vol. No.07-017, Sage university paper). Newbury Park, Calif. ;: SAGE.
- Chang, D. F. (2012). Adults Engaged in Lifelong Learning: Analysis by Gender and Socioeconomic Status. *Australian Journal of Adult Learning*, 52(2). 310-336.
- Derrington, M. L. (2019). *Qualitative longitudinal methods: Researching implementation and change* (Vol. 54, Qualitative research methods). Sage Publications.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals* (Language Learning & Language Teaching). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Didriksen, J. (2016). *The acquisition of Norwegian Object Shift by Ln learners*– (Masteroppgave, The Arctic University of Norway). Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9734/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2011). How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research. I A. Mackey & S. M. Gass (Red.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (1. utg., 74-94). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. I C. J. Doughty & M. H. Long (Red.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (256-310). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Eide, K. M. (2021). Den lille lure boka om språk og grammatikk. MS, NTNU.
- Ellis, R. (2001). Investigating Form-Focused Instruction. *Language Learning*, 51, 1.
- Ellis, R. (2005). Instructed Language Learning and Task-Based Teaching. I E. Hinkel (Red.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (s. 713-728). Mahwah, N.J.: Routledge.
- Folkehelseinstituttet. (2020). *Metoder for andrespråksopplæring av voksne innvandrere*. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2020/metoder-for-andrespraksopplaring-av-voksne-innvandrere-rapport-2020.pdf>

- Keating, G. D., & Jegerski, J. (2015). EXPERIMENTAL DESIGNS IN SENTENCE PROCESSING RESEARCH. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(1), 1-32.
- Ionin, T. (2011). Formal Theory-Based Methodologies. I A. Mackey & S. M. Gass (Red.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A practical guide* (1. utg., 30-52). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Jacobs, C. L., Cho, S. J., & Watson, D. G. (2019). Self-Priming in Production: Evidence for a Hybrid Model of Syntactic Priming. *Cognitive Science*, 43(7), E12749-N/a.
- Jin, F., Eide, K. M. & Busterud, G. (2015). Nyere andrespråksteorier. I K. M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks* (s. 241-286). Oslo: Novus.
- Johannessen, J. B. (2003). Innsamling av språklige data: informanter, introspeksjon og korpus. I J. J. Bondi & S. Erlenkamp (Red.), *På språkjakt: Problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling*. (133-171) Oslo: Unipub
- Kang, E. Y., Sok, S., & Han, Z. (2019). Thirty-five years of ISLA on form-focused instruction: A meta-analysis. *Language Teaching Research : LTR*, 23(4), 428-453.
- Knudsen, C. S. (2019). Bevisstgjøring i uttaleundervisning: Teori møter praksis. *Norsklæreren*, (1), 48-54.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Loewen, S. (2018). Focus on Form Versus Focus on Forms. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-6.
- Long, M. (2013). Maturational constraints on child and adult SLA. I G. Granena & M. H. Long (Red.), *Sensitive Periods, Language Aptitude, and Ultimate L2 Attainment* (Language Learning and Language Teaching, 3-41). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lydersen, Stian. (2020). Hvordan oppsummere ordinale data? *Tidsskrift for Den Norske Lægeforening*, 2020(12). Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2020/08/medisin-og-tall/hvordan-oppsummere-ordinale-data>

- McKercher, D. A. (2018). Overgeneralization. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-6.
- Nordanger, M. & Tonne, I. (2018). Eksplisitt og implisitt kunnskap, læring og undervisning. I A.K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. (1. utg., s. 164-189). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Perdomo, M., & Kaan, E. (2021). Prosodic cues in second-language speech processing: A visual world eye-tracking study. *Second Language Research*, 37(2), 349-375.
- Revilla, M. A., Saris, W. E., & Krosnick, J. A. (2014). Choosing the Number of Categories in Agree–Disagree Scales. *Sociological Methods & Research*, 43(1), 73-97.
- Rienecker, L., Jørgensen, P. S., & Skov, S. (2013). *Den gode oppgaven : Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Saito, K., & Lyster, R. (2012). Effects of Form-Focused Instruction and Corrective Feedback on L2 Pronunciation Development of /ʃ(s)ɪk/ by Japanese Learners of English. *Language Learning*, 62(2), 595-633.
- Schütze, C. T. (2011). Linguistic evidence and grammatical theory. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science*, 2(2), 206-221.
- Snape, N., & Yusa, N. (2013). Explicit Article Instruction in Definiteness, Specificity, Genericity and Perception. In *Universal Grammar and the Second Language Classroom* (Educational Linguistics, pp. 161-183). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Statistisk sentralbyrå. (2021a, 9. mars). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvbef>
- Statistisk sentralbyrå. (2021b). Fakta om innvandring. Hentet 10. mars 2021 fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>

- Tarone, E. (2018). Interlanguage. I C. A. Chapelle (Red.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley. Hentet 14. mai 2021 fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9781405198431.wbeal0561.pub2>
- Zhang, R., & Yuan, Z. (2020). Examining the Effects of Explicit Pronunciation Instruction on the Development of L2 Pronunciation. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(4), 905-14.
- Weijters, B., Cabooter, E., & Schillewaert, N. (2010). The effect of rating scale format on response styles: The number of response categories and response category labels. *International Journal of Research in Marketing*, 27(3), 236-247.
- Westergaard, M. (2010). Cue-based Acquisition and Information Structure Drift in Diachronic Language Development. I G. Ferraresi & R. Lühr (Red.), *Diachronic studies on information structure : Language acquisition and change* (s. 87-116). Berlin: De Gruyter.
- Åfarli, T. A. (2015). UG-basert andrespråksteori og leddstillingsvariasjon. I K. M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks* (s. 95-134). Oslo: Novus.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv for kontrollgruppen

Information form

Inquiry about participation in a research project about acquisition of Norwegian as a second language

I'm looking for participants for a research project, where the goal is to investigate the competence of non-native speakers of Norwegian. This text gives you information about the research, and what your participation will involve.

Purpose of the project

The goal is to investigate how adults acquire certain grammatical and phonological traits in Norwegian as a second language. You will be asked to read and listen to some very short stories, and then pick one out of several optional sentences to end the story or judge how natural you think some sentences sound. Hopefully this research can help improve second language classrooms in the future.

Who is responsible for the project?

The responsible institution for this research is NTNU. The study is a part of a master's thesis carried out by MA student Miriam Tryti Berg. Professor Kristin Melum Eide and Cecilie Slinning Knudsen, NTNU, are co-supervising the study.

Who can participate, and what can the data be used for?

You can participate if you are an adult (above the age of 18), have not been diagnosed with dyslexia and is a second language learner of Norwegian. Only the student carrying out the research as well as her supervisors will have access to the data from the study. Anonymized data will be published as part of the master's thesis.

What does participation involve for you?

If you choose to take part in the project, this will involve that you provide us with information about your name and language background (meaning your native language and other languages you may speak). Your name will not be included in my master thesis, but your language background will. I will also give a general group of age for all my informants being 18+ to 60.

If you participate, you must complete two tests. The first test will be taken whenever you have time, the second test will be taken 1-3 weeks after you have completed the first test. The tests involves reading a small history, then completing two different tasks:

Task 1, the reading tasks: Choosing one out of several possible sentences. You pick the sentence that you according to your own judgement feel like is the most correct.

Task 2, the listening tasks: Judging how natural some audio files sound to you. You judge them on a scale from 1-4.

Participation is voluntarily. If you choose to participate and then change your mind, you can withdraw from the study at any time. You do not have to say why you want to withdraw. You can withdraw by informing the master thesis student Miriam Tryti Berg through e-mail (Miriam.Berg@live.no). Your personal information will be anonymized at latest when the project is finished, which according to plan is within the 1st of August 2021. This involves removing and destructing everything concerning personal data, such as your name and e-mail address.

Your personal safety - how we store and use your personal data

We will only use your personal data like we have informed you about earlier in this text. We process your personal data confidentially and according to ethical rules. The data containing your name will be kept in physical papers in a safe space that only the master student Miriam Tryti Berg and her supervisors Kristin Melum Eide and Cecilie Slinning Knudsen will have access to, as well on the consent form. In addition to this, MA student Miriam Tryti Berg will have a physical paper containing the email of every participant and their participant code. This is so that she can send you your participant code and links to the online tests to your email. Your e-mail will also be in the consent form. The tests you complete along with information about your language background will be stored in Nettskjema.no and Phonic.ai, two websites made for online questionnaires. No unauthorized person will have access to your personal data or the tests you complete. Within the 1st of August 2021, the information containing your names and e-mails will be destroyed, as well as your submitted answers to the online questionnaires. No participant of the research will after the process of anonymization be identifiable. Neither will you be directly or indirectly identifiable in my master thesis/the publication of the research.

Your rights

As long as you from the gathered data material can be identified, you have a right to:

- access the personal data concerning you that we store
- tell us that you want your personal data deleted
- tell us to edit or correct personal data
- receive a copy of your personal data
- complain to the Data Protection Officer concerning the processing of your personal data if you are not content

We process your personal data based on your consent.

Where can I learn more?

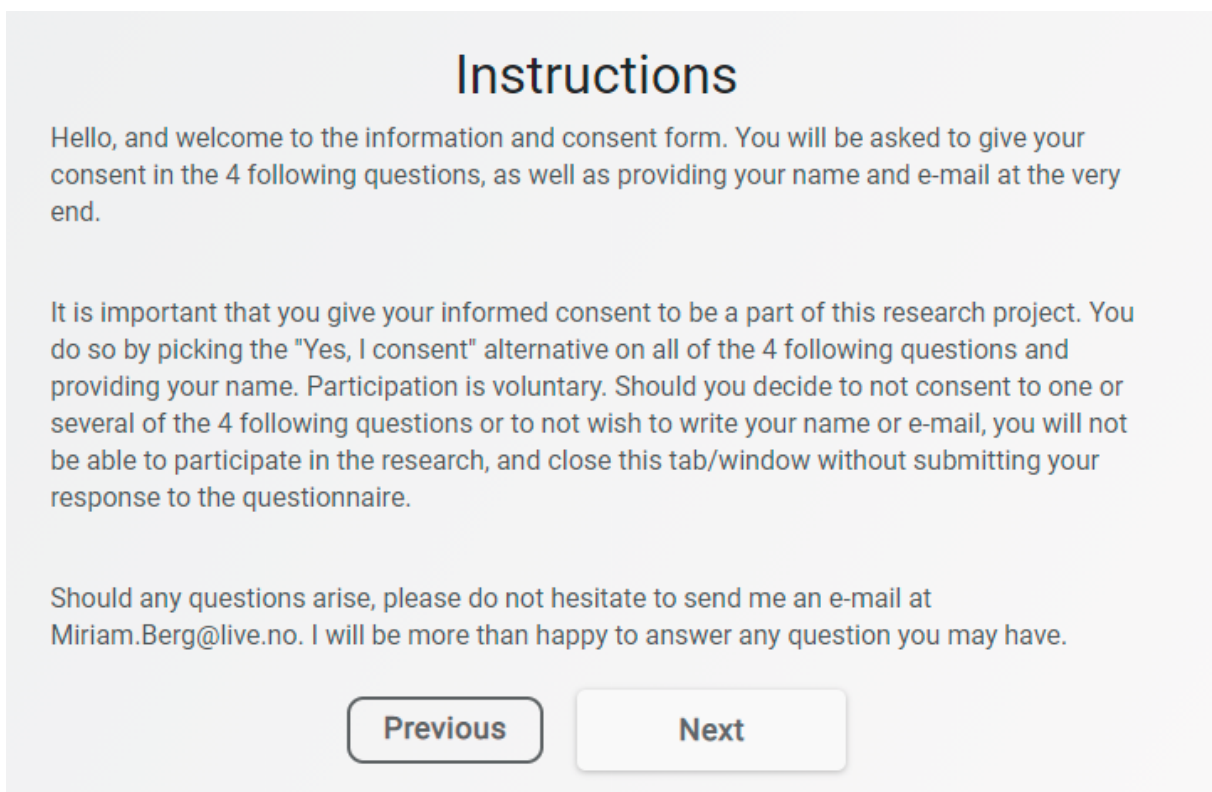
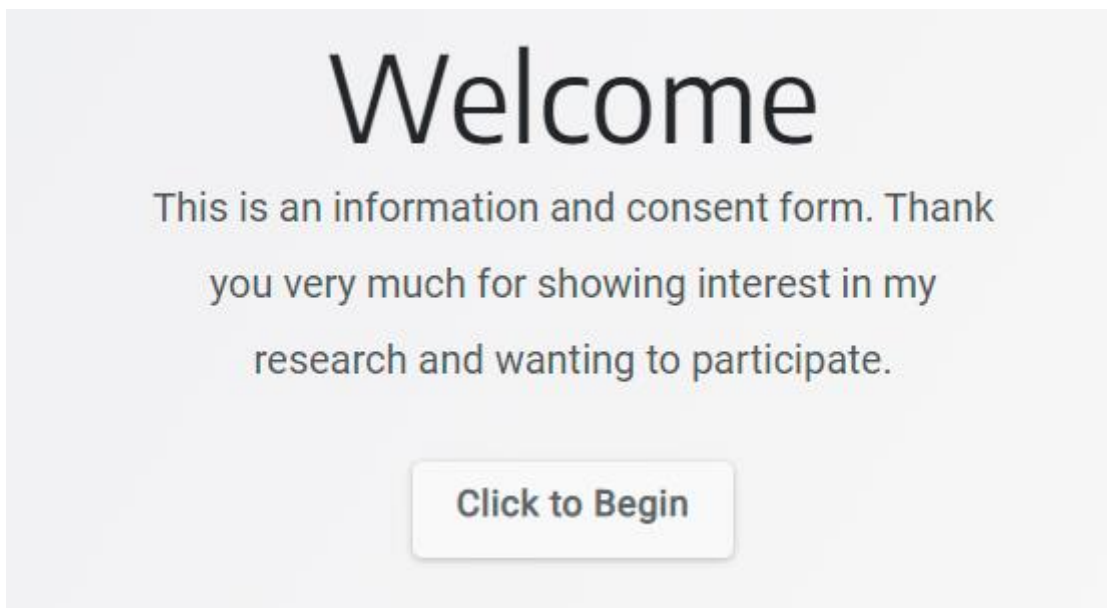
If you have any questions about the project, or want to exercise your rights, contact:

- Master student Miriam Tryti Berg, miriam.berg@live.no
- NTNU through mentors for this project:
 - Kristin Melum Eide, kristin.edie@ntnu.no
 - Cecilie Slinning Knudsen, cecilie.knudsen@ntnu.no

- Our Data Protection Officer: Thomas Helgesen, NTNU, thomas.helgesen@ntnu.no

Vedlegg 2: Samtykkeskjema for kontrollgruppen:

Instruksjoner gitt på begynnelsen av samtykkeskjemaet:



#	TEXT	TYPE
1	This is the link to the information form (the link can be copy-pasted and opened in a new tab): shorturl.at/ctvl6 . By clicking "Yes, I consent", you consent to having read this information form about the research (if you wish to keep it for further reference, you can bookmark the link if you open it into a new webpage) and agreeing to its contents.	SELECTION
2	I consent to give information about: Name, age (this involves consenting to being 18 years or older than 18 years, meaning if you are younger than 18 years you close this tab now) and language background (this involves giving information about your native language and any other language(s) you may speak. More information about this can be found in the information form).	SELECTION
3	I consent to have my personal data anonymized, and information about my age (a general age group of 18 to 60 years will be given for all participants) and language background (this involves information about your native language and any other second languages you may speak) to be written about and published in the master thesis related to the research I am participating in. I will not be directly or indirectly identifiable through the published research.	SELECTION
4	I consent to my personal data being stored until they are made anonymous within the 1st of August 2021.	SELECTION
5	If you picked "No, I do not consent" at one or several of the previous questions, you do not continue onto the next question, and close this tab/window. If you did pick "Yes, I consent" to all the previous questions, you write your name in the text box so that I know who it is that consents. Please note that your response to this questionnaire will be deleted upon anonymization of your data (see information form for more) as it contains your name. This will be done as a part of anonymizing you as a participant. Fill in your name in the text box if you wish to participate:	TEXT
6	As written in the information form given in question 1, I will distribute the tests through e-mail. Therefore I will need your e-mail address, so that I can contact you. Please write the e-mail you prefer me to use for when I contact you in the text box. Again, please note that upon anonymization, as mentioned in the previous question, your response to this questionnaire will be deleted, including your e-mail. Fill in your e-mail in the text box if you wish to participate:	TEXT

Disse spørsmålene ble stilt i samtykkeskjemaet. Ved spørsmålene av typen «Selection» hadde man to bokser hvor man kunne huke av en av dem. Dette så slik ut:

Select One

Yes, I consent.

No, I do not consent.

Ved spørsmålene av typen «Text» dukket det opp en tekstboks som informantene selv kunne skrive i.

Vedlegg 3: Informasjonsskriv for intervensjonsgruppen

Information form

Inquiry about participation in a research project about acquisition of Norwegian as a second language

I'm looking for participants for a research project, where the goal is to investigate the competence of non-native speakers of Norwegian. This text gives you information about the research, and what your participation will involve.

Purpose of the project

The goal is to investigate how adults acquire certain grammatical and phonological traits in Norwegian as a second language. You will be asked to read and listen to some very short stories, and then pick one out of several optional sentences to end the story or judge how natural you think some sentences sound. Hopefully this research can help improve second language classrooms in the future.

Who is responsible for the project?

The responsible institution for this research is NTNU. The study is a part of a master's thesis carried out by MA student Miriam Tryti Berg. Professor Kristin Melum Eide and Cecilie Slinning Knudsen, NTNU, are co-supervising the study.

Who can participate, and what can the data be used for?

You can participate if you are an adult (above the age of 18), have not been diagnosed with dyslexia and is a second language learner of Norwegian. Only the student carrying out the research as well as her supervisors will have access to the data from the study. Anonymized data will be published as part of the master's thesis.

What does participation involve for you?

If you choose to take part in the project, this will involve that you provide us with information about your name and language background (meaning your native language and other languages you may speak). Your name will not be included in my master thesis, but your language background will. I will also give a general group of age for all my informants being 18+ to 60.

If you participate, you must do three tests. You will repeat the same test three times during the time span of four months. The test involves reading a small history, then completing two tasks:

Task 1, the reading task: Choosing one out of several possible sentences. You pick the sentence that you according to your own judgement feel like is the most correct.

Task 2, the listening task: Judging how natural some audio files sound to you. You judge them on a scale from 1-4.

Participation is voluntarily. If you choose to participate and then change your mind, you can withdraw from the study at any time. You do not have to say why you want to withdraw. You can withdraw by informing the master thesis student Miriam Tryti Berg through e-mail (Miriam.Berg@live.no). Your personal information will be anonymized at latest when the project is finished, which according to plan is within the 1st of August 2021. This involves removing and destructing everything concerning personal data, such as your name and e-mail address.

Your personal safety - how we store and use your personal data

We will only use your personal data like we have informed you about earlier in this text. We process your personal data confidentially and according to ethical rules. The data containing your name will be kept in physical papers in a safe space that only the master student Miriam Tryti Berg and her supervisors Kristin Melum Eide and Cecilie Slinning Knudsen will have access to, as well on the consent form. In addition to this, MA student Miriam Tryti Berg will have a physical paper containing the email of every participant and their participant code. This is so that she can send you your participant code and links to the online tests to your email. Your e-mail will also be in the consent form. The tests you complete along with information about your language background will be stored in Nettskjema.no and Phonic.ai, two websites made for online questionnaires. No unauthorized person will have access to your personal data or the tests you complete. Within the 1st of August 2021, the information containing your names and e-mails will be destroyed, as well as your submitted answers to the online questionnaires. No participant of the research will after the process of anonymization be identifiable. Neither will you be directly or indirectly identifiable in my master thesis/the publication of the research.

Your rights

As long as you from the gathered data material can be identified, you have a right to:

- access the personal data concerning you that we store
- tell us that you want your personal data deleted
- tell us to edit or correct personal data
- receive a copy of your personal data
- complain to the Data Protection Officer concerning the processing of your personal data if you are not content

We process your personal data based on your consent.

Where can I learn more?

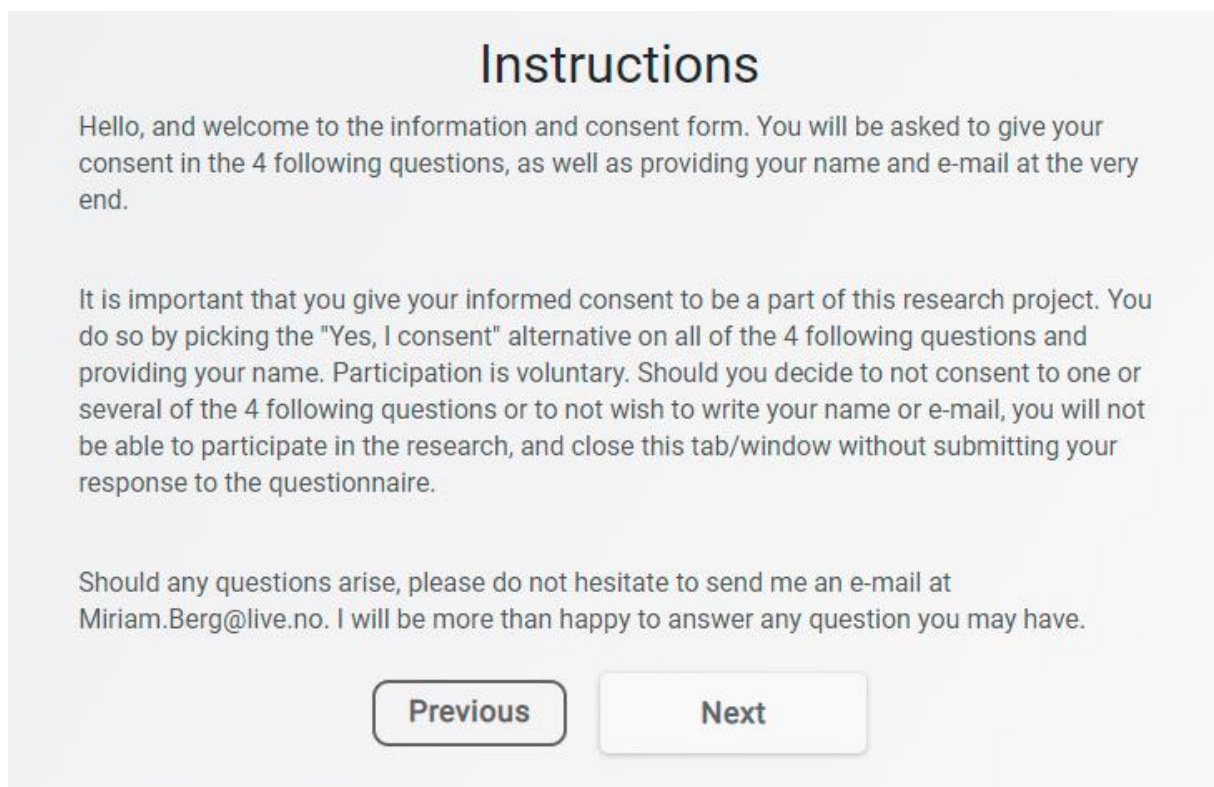
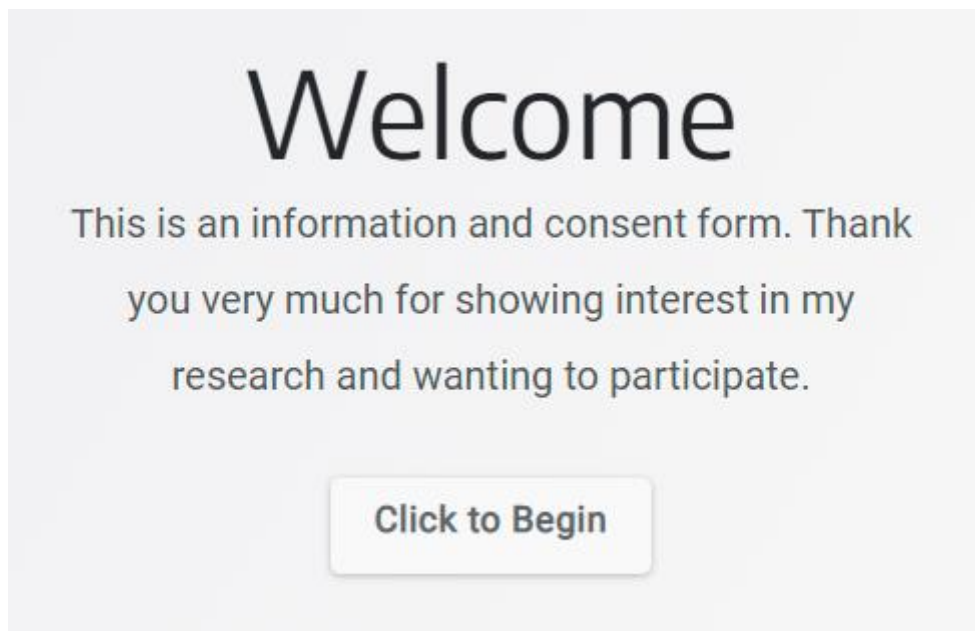
If you have any questions about the project, or want to exercise your rights, contact:

- Master student Miriam Tryti Berg, miriam.berg@live.no
- NTNU through mentors for this project:
 - Kristin Melum Eide, kristin.edie@ntnu.no
 - Cecilie Slinning Knudsen, cecilie.knudsen@ntnu.no

- Our Data Protection Officer: Thomas Helgesen, NTNU, thomas.helgesen@ntnu.no

Vedlegg 4: Samtykkeskjema for intervensjonsgruppen

Instruksjoner gitt på begynnelsen av samtykkeskjemaet:



Spørsmålene i samtykkeskjemaet så slik ut:

#	TEXT	TYPE
1	This is the link to the information form (the link can be copy-pasted and opened in a new tab): https://rb.gy/xjw4rs . By clicking "Yes, I consent", you consent to having read this information form about the research (if you wish to keep it for further reference, you can bookmark the link if you open it into a new webpage) and agreeing to its contents.	SELECTION
2	I consent to give information about: Name, age (this involves consenting to being 18 years or older than 18 years, meaning if you are younger than 18 years you close this tab now) and language background (this involves giving information about your native language and any other language(s) you may speak. More information about this can be found in the information form).	SELECTION
3	I consent to have my personal data anonymized, and information about my age (a general age group of 18 to 60 years will be given for all participants) and language background (this involves information about your native language and any other second languages you may speak) to be written about and published in the master thesis related to the research I am participating in. I will not be directly or indirectly identifiable through the published research.	SELECTION
4	I consent to my personal data being stored until they are made anonymous within the 1st of August 2021.	SELECTION
5	If you picked "No, I do not consent" at one or several of the previous questions, you do not continue onto the next question, and close this tab/window. If you did pick "Yes, I consent" to all the previous questions, you write your name in the text box so that I know who it is that consents. Please note that your response to this questionnaire will be deleted upon anonymization of your data (see information form for more) as it contains your name. This will be done as a part of anonymizing you as a participant. Fill in your name in the text box if you wish to participate:	TEXT
6	As written in the information form given in question 1, I will distribute the tests through e-mail. Therefore I will need your e-mail address, so that I can contact you. Please write the e-mail you prefer me to use for when I contact you in the text box. Again, please note that upon anonymization, as mentioned in the previous question, your response to this questionnaire will be deleted, including your e-mail. Fill in your e-mail in the text box if you wish to participate:	TEXT

Disse spørsmålene ble stilt i samtykkeskjemaet. Ved spørsmålene av typen «Selection» hadde man to bokser hvor man kunne huke av en av dem. Dette så slik ut:

Select One

Yes, I consent.

No, I do not consent.

Previous

Next Question

Ved spørsmålene av typen «Text» dukket det opp en tekstboks som informantene selv kunne skrive i

Vedlegg 5: Informasjonsskriv for intervensjonsgruppen og morsmålsgruppen

Information form

Inquiry about participation in a research project about acquisition of Norwegian as a second language

I'm looking for participants for a research project to pilot-test a test. The goal with the research is to investigate the competence of non-native speakers of Norwegian. This text gives you information about the research, and what your participation will involve.

Purpose of the project and purpose of your participation

The goal with my research is to investigate how adults acquire certain grammatical and phonological traits in Norwegian as a second language. It is important to ensure that the test taken by the second language participants is well made. This because if the test is not, any errors made by the second language learners can not be explained solely through their language competence, but also due to issues with the test design. The purpose of your participation is therefore to take the test to ensure the quality of it is good. For this purpose, both native speakers and second language learners of Norwegian will be recruited.

Who can participate, and what can the data be used for?

You can participate if you are an adult, have not been diagnosed with dyslexia and is a native speaker or a second language learner of Norwegian. Only the the student carrying out the research as well as her supervisors will have access to the data from the study. Anonymized data will be published as part of the master's thesis.

What does participation involve for you?

If you choose to take part in the project, this will involve that you provide us with information about your name and some facts concerning your language background. If you are a **native speaker of Norwegian**, you must provide information about your native language being Norwegian and whether you speak Østnorsk, Sørnorsk, Vestnorsk, Nordnorsk or Trøndersk as a part of your language background. If you are a **second language learner of Norwegian**, you must provide information about your native language and other languages you may speak.

Your name will not be included in my published master thesis, but your language background as described above will. I will also give a general age of group for all my informants being 18+ to 60.

If you participate, you must complete the test that will be used to test second language learner's competence of Norwegian's once. The test involves reading a small history, then completing two tasks:

Task 1: Choosing one out of several possible sentences. You pick the sentence that you according to your own judgement feel like is the most correct.

Task 2: Judging how natural some audio files sound to you. You judge them on a scale from 1-4.

Participation is voluntarily. If you choose to participate and then change your mind, you can withdraw from the study at any time. You do not have to say why you want to withdraw. You can withdraw by informing the master thesis student Miriam Tryti Berg through e-mail (miriam.berg@live.no). Note that if you wish to withdraw, this has to be done before the 31st of July 2021. On the 1st of August 2021, I will make all the data anonymous by destructing all papers and data that contains your real name. Therefore it will no longer be possible to tell which data belongs to who, which is the reason for why the deadline for withdrawing from the study is 31st of July 2021. There will be no negative consequences should you wish to withdraw from the study.

Your personal safety - how we store and use your personal data

We will only use your personal data like we have informed you about earlier in this text. We process your personal data confidentially and according to ethical rules. The data containing your name will be collected in Phonic.ai as well as written down on a physical paper on a code key, and only Miriam Tryti Berg and her supervisors Kristin Melum Eide and Cecilie Slinning Knudsen will have access to this information. The tests you completed with information about your language background will be stored in Nettskjema.no and Phonic.ai, two websites made for online questionnaires. No unauthorized person will have access to your personal data or the tests you completed. On the 1st of August 2021, the information containing your names will be destroyed. No participant of the research will after that date be identifiable. Neither will you be directly or indirectly identifiable in my master thesis/the publication of the research.

Who is responsible for the project?

The responsible institution for this research is NTNU. The study is a part of a master's thesis carried out by MA student Miriam Tryti Berg. Professor Kristin Melum Eide and Cecilie Slinning Knudsen, NTNU, are co-supervising the study.

Your rights

As long as you from the gathered data material can be identified, you have a right to:

- access the personal data concerning you that we store
- tell us that you want your personal data deleted
- tell us to edit or correct personal data
- receive a copy of your personal data
- complain to the Data Protection Officer concerning the processing of your personal data if you are not content

We process your personal data based on your consent.

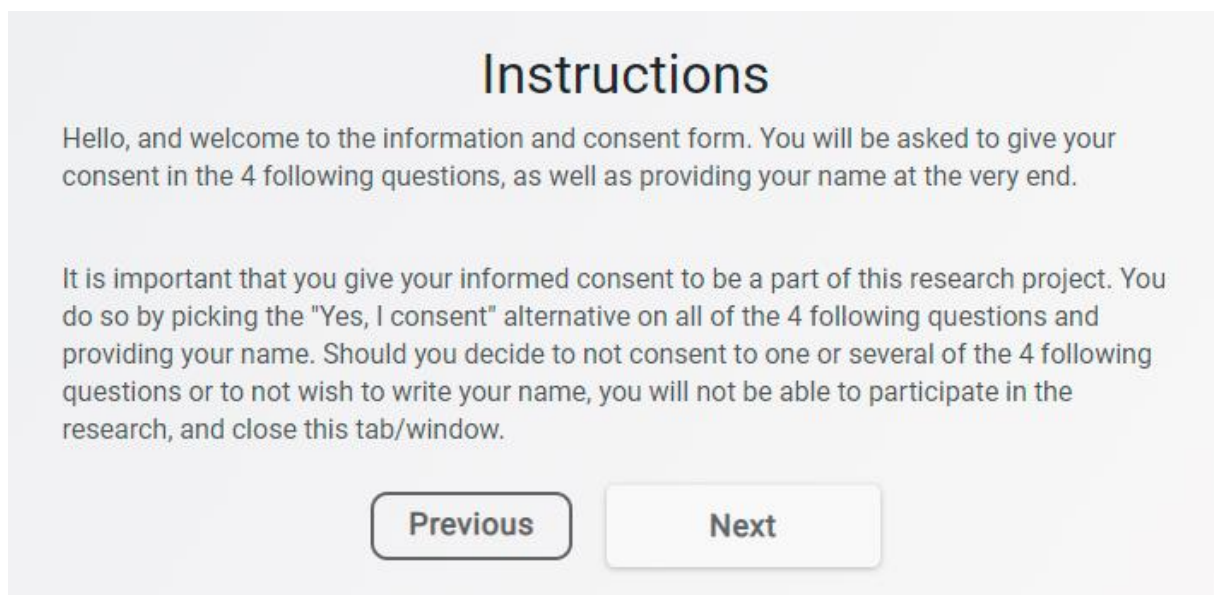
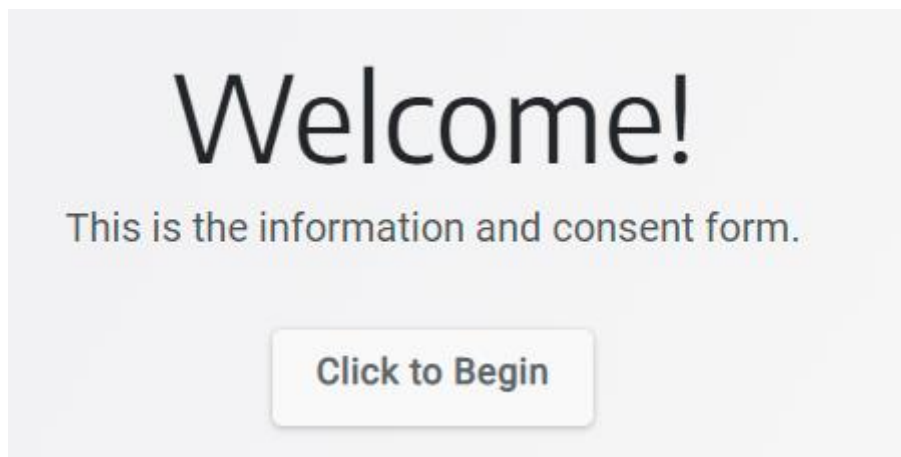
Where can I learn more?

If you have any questions about the project, or want to exercise your rights, contact:

- Master student Miriam Tryti Berg, miriam.berg@live.no
- NTNU through mentors for this project:
 - Kristin Melum Eide, kristin.edie@ntnu.no
 - Cecilie Slinning Knudsen, cecilie.knudsen@ntnu.no
- Our Data Protection Officer: Thomas Helgesen, NTNU, thomas.helgesen@ntnu.no

Vedlegg 6: Samtykkeskjema

Instruksjoner gitt på begynnelsen av samtykkeskjemaet:



Spørsmålene i samtykkeskjemaet så slik ut:

#	TEXT	TYPE
1	This is the link to the information form: http://tiny.cc/g9j0tz By clicking "Yes, I consent", you consent to having read this information form about the research (if you wish to keep it for further reference, you can bookmark the link if you open it into a new webpage) and agreeing to its contents.	SELECTION
2	I consent to give information about: Name, age and language background (if you are a native speaker of Norwegian this involves giving information about Norwegian being your native language as well as whether you speak Østnorsk, Sørnorsk, Vestnorsk, Trøndersk og Nordnorsk. If you are a second language learner of Norwegian this involves giving information about you native language and any other language you may speak. More information about this can be found in the information form).	SELECTION
3	I consent to have my personal data anonymized, and information about my age (a general age group of 18 to 60 will be given for all participants) and language background (if you are a native speaker of Norwegian this involves Norwegian being your native language + whether you speak Østnorsk, Vestnorsk, Sørnorsk, Trøndersk or Nordnorsk, if you are a second language learner this involves information about your native language and any other second languages you may speak) to be written about and published in the master thesis related to the research I am participating in. I will not be directly or indirectly identifiable through the published research.	SELECTION
4	I consent to my personal data being stored until they are made anonymous 1st of August 2021.	SELECTION
5	If you picked "No, I do not consent" at one or several of the questions above, you do not continue onto the next question, and close this tab/window. If you did pick "Yes, I consent" to all the questions above, you write your name here so that I know who it is that consents. Note that your response to this questionnaire will be deleted on the date given for anonymization of all data (see consent form for more) as it contains your name. This will be done as a part of anonymizing you as a participant.	TEXT

Disse spørsmålene ble stilt i samtykkeskjemaet. Ved spørsmålene av typen «Selection» hadde man to bokser hvor man kunne huke av en av dem. Dette så slik ut:

Select One

Yes, I consent.

No, I do not consent.

Vedlegg 7: Innholdet i informasjons- og samtykkeskjema fysisk kopi

Information and consent form

Inquiry about participation in a research project about acquisition of Norwegian as a second language

I'm looking for participants for a research project, where the goal is to investigate the competence of non-native speakers of Norwegian. This text gives you information about the research, and what your participation will involve.

Purpose of the project

The goal is to investigate how adults acquire certain grammatical and phonological traits in Norwegian as a second language. You will be asked to read and listen to some very short stories, and then pick one out of several optional sentences to end the story or judge how natural you think some sentences sound.

Who is responsible for the project?

The responsible institution for this research is NTNU. The study is a part of a master's thesis carried out by MA student Miriam Tryti Berg. Professor Kristin Melum Eide and Cecilie Slinning Knudsen, NTNU, are co-supervising the study.

Who can participate, and what can the data be used for?

You can participate if you are an adult, have not been diagnosed with dyslexia and is a second language learner of Norwegian. Only the the student carrying out the research as well as her supervisors will have access to the data from the study. Anonimized data will be published as part of the master's thesis.

What does participation involve for you?

If you choose to take part in the project, this will involve that you provide us with information about your name and language background (meaning your native language and other languages you may speak). Your name will not be included in my master thesis, but your language background will. I will also give a general age of group for all my informants being 18+ to 60.

If you participate, you must do three tests. You will repeat the same test three times during the time span of four months. The test involves reading a small history, then completing two tasks: Task 1, the reading task: Choosing one out of several possible sentences. You pick the sentence that you according to your own judgement feel like is the most correct.

Task 2, the listening task: Judging how natural some audio files sound to you. You judge them on a scale from 1-4.

Participation is voluntarily. If you choose to participate and then change your mind, you can

withdraw from the study at any time. You do not have to say why you want to withdraw. You can withdraw by informing the master thesis student Miriam Tryti Berg through e-mail (miriam.berg@live.no). Note that if you want to withdraw, this has to be done before the 31st of July 2021. On the 1st of August 2021, I will make all the data anonymous by destructing all papers and data that contains your real name. Therefore it will no longer be possible to tell which data belongs to who, which is the reason for why the deadline for withdrawing from the study is 31st of July 2021. There will be nonegative consequences should you wish to withdraw from the study.

Your personal safety - how we store and use your personal data

We will only use your personal data like we have informed you about earlier in this text. We process your personal data confidentially and according to ethical rules. The data containing your name will be kept in physical papers in a safe place that only the master student Miriam Tryti Berg and her supervisors Kristin Melum Edie and Cecilie Slinnings Knudsen will have access too. In addition to this, MA student Miriam Tryti Berg will have a physical paper containing the email of every participant and their participant code. This is so that she can send you your participant code and links to the online tests to your email. The tests you complete with information about your language background will be stored in Nettskjema.no and Phonic.ai, two websites made for online questionnaires. No unauthorized person will have access to your personal data or the tests you complete. On the 1st of August 2021, the information containing your names will be destroyed. No participant of the research will after that date be identifiable. Neither will you be directly or indirectly identifiable in my master thesis/the publication of the research.

Your rights

As long as you from the gathered data material can be identified, you have a right to:

- access your personal data concerning you that we store
- tell us that you want your personal data deleted
- tell us to edit or correct personal data
- receive a copy of your personal data
- complain to the Data Protection Officer concerning the processing of your personal data if you are not content

We process your personal data based on your consent.

Where can I learn more?

If you have any questions about the project, or want to exercise your rights, contact:

- Master student Miriam Tryti Berg, miriam.berg@live.no
- NTNU through mentors for this project:
 - Kristin Melum Eide, kristin.eide@ntnu.no
 - Cecilie Slinning Knudsen, cecilie.knudsen@ntnu.no
- Our Data Protection Officer: Thomas Helgesen, NTNU, thomas.helgesen@ntnu.no

Concent form

I have recieved and understood the information about this project, and have a chance to ask questions. I concent to:

- Participate in the three experiments
- Give information about: Name, age and language background (native language and any other language you may speak)

I concent to my personal data being stored until they are made anonymous 1st of August 2021.05.12

(signed by participant, date)

Vedlegg 8: Instruksjoner om umiddelbare bedømmelser

Immediate judgements: Like with the previous tests, I am here looking for your immediate judgements, which is your first and initial reaction. You give your immediate reaction by reading the sentences you choose between in part one 1-2 times, and listen to the audio files you judge in part two 1-2 times (meaning no more than 2 unless you need to re-read/listen because the sentence was difficult to understand). Once you have done this, do not spend time dwelling on what your answer will be or checking if it is correct. Instead you pick what at first/initially think is correct as your answer. Every answer is a good and valuable answer, both correct and incorrect ones 😊

Vedlegg 9: Innholdet i lesetestene

Historie 1-11 med tilhørende setninger informantene velger mellom. Historiene forutsetter at den riktige setningen ikke skal ha objektsskift.

Historie 1: Jeg har to veldig gode venner. De heter Ingrid og Mari. Moren min har truffet Ingrid, men hun har aldri truffet Mari.

- 1a. Jeg ville at mamma skulle treffe Mari også, for hun kjente ikke henne.
- 1b. Jeg ville at mamma skulle treffe Mari også, for hun kjente henne ikke.

Historie 2: Thor og vennene hans snakket om hvor de alle kom fra. Vennene til Thor gjettet at han var nordlending.

- 2a. Men siden Thor ikke kommer fra Nord-Norge, er han ikke det.
- 2b. Men siden Thor ikke kommer fra Nord-Norge, er han det ikke.

Historie 3: Gabriel kommer fra Frankrike. Han har bodd i Norge i ti år. Gabriel har norsk statsborgerskap, så ved neste valg har han lov til å stemme.

- 3a. Men Gabriel syns ikke han kan nok om norsk politikk, og derfor vil han det ikke.
- 3b. Men Gabriel syns ikke han kan nok om norsk politikk, og derfor vil han det.

Historie 4: Terese har to hunder, og skal snart reise på ferie til Spania. Terese spurte sin gode venninne Leila om hun kunne passe på hundene.

- 4a. Men Leila er allergisk mot hunder, så hun kan det ikke.
- 4b. Men Leila er allergisk mot hunder, så hun kan det.

Historie 5: Edward pleier ofte å dra i Pirbadet. Han liker å hoppe fra stupebrettet rett ned i bassenget.

- 5a. Men sist gang var stupebrettene stengt, derfor kunne han det ikke.
- 5b. Men sist gang var stupebrettene stengt, derfor kunne han det.

Historie 6: Mandy drar på treningssenter tre ganger i uken. Vanligvis tar hun med seg en venn. Hun synes det gjør treningen morsommere å trene sammen.

- 6a. Men på grunn av koronaviruset kan hun det ikke.
- 6b. Men på grunn av koronaviruset kan hun det.

Historie 7: Eirik hadde lenge ønsket seg nye vintersko. Han fant to par han likte. Det ene paret var veldig dyrt, for de kostet over 2000 kroner!

7a. Derfor kjøpte han ikke dem.

7b. Derfor kjøpte han dem ikke.

Historie 8: Karl hadde lyst til å kjøpe en rød bil. Han dro til en bilhandel og fant en fin og rød bil. Men prisen var for høy.

8a. Derfor kjøpte han ikke den, men han kjøpte en annen, billigere bil.

8b. Derfor kjøpte han den ikke, men han kjøpte en annen, billigere bil.

Historie 9: Kasper ville ha med Kine på konsert, for Kine er veldig glad i musikk. Kasper fortalte henne at det var et heavy-metal-band som skulle spille.

9a. Kine takket nei, for hun liker det ikke.

9b. Kine takket nei, for hun liker ikke det.

Historie 10: Nina tar salsakurs med Ron. De skulle møtes en dag for å øve sammen, men så ble Nina bedt i familiemiddag. Nina ringte Ron og utsatte salsaøvingen.

10a. Så den dagen møtte hun ikke ham, men familien sin.

10b. Så den dagen møtte hun ham ikke, men familien sin.

Historie 11: Jennie hadde vinkveld med noen venner. Jennie smakte også på vinen til en av venninnene.

11a. Selv om hun vanligvis liker italienske viner, likte hun ikke den.

11b. Selv om hun vanligvis liker italienske viner, likte hun den ikke.

Historie 12-22 med tilhørende setninger informantene velger mellom: Historiene forutsetter at den riktige setningen skal ha objektsskift.

Historie 12: Jeg synes vinteren er lang og mørk. Derfor liker jeg å reise til Spania om vinteren. Jeg pleier å ta med meg en dagbok som jeg skriver i mens jeg er der.

12a. Men i fjor fant jeg ikke den.

12b. Men i fjor fant jeg den ikke.

Historie 13: Elias måtte løpe for å rekke bussen, men det var is på bakken. Elias skled på isen og datt.

13a. Men han var heldig, for han slo ikke seg.

13b. Men han var heldig, for han slo seg ikke.

Historie 14: Kari flyttet inn i en ny leilighet. De tidligere eierne hadde ikke vasket den, så den var skitten.

14a. Derfor likte hun ikke seg så godt på den nye hybelen.

14b. Derfor likte hun seg ikke så godt på den nye hybelen.

Historie 15: Viktor skulle dra på butikken og handle middag. Han ville sykle, og satte seg opp på sykkelen. Men dekket var punktert på sykkelen hans.

15a. Derfor tok han den ikke likevel.

15b. Derfor tok han ikke den likevel.

Historie 16: Andrine hadde et jobbintervju hos NTNU. Hun hadde tenkt å ta bussen, men den kom aldri.

16a. Siden bussen ikke kom, rakk hun det ikke.

16b. Siden bussen ikke kom, rakk hun ikke det.

Historie 17: Martinius skulle studere en dag, men han fikk hodepine. Han tok en tablett mot hodepinen.

17a. Etter en stund kjente han ikke den lenger.

17b. Etter en stund kjente han den ikke lenger.

Historie 18: Jannike hadde avtalt å spise middag på en restaurant med vennene sine, men så ble hun litt forsinket. Vennene hadde valgt en stor restaurant, og

18a. da Jannike skulle lete etter dem i restauranten, fant hun ikke dem

18b. da Jannike skulle lete etter dem i restauranten, fant hun dem ikke.

Historie 19: Bernard var på byen med noen venner. Vennene hans hadde kjøpt et glass øl til ham, men da Bernard smakte på ølet, var det ikke noe godt.

19a. Derfor drakk han ikke det.

19b. Derfor drakk han det ikke.

Historie 20: Lana har en studiegruppe med noen venner.

20a. Men denne uken var Lana syk, og derfor traff hun ikke dem.

20b. Men denne uken var Lana syk, og derfor traff hun dem ikke.

Historie 21: Elsa skadet foten for noen måneder siden. Det er vanskelig å lære seg å gå på krykker. Hun har prøvd i flere uker nå.

21a. Likevel kan hun det ikke enda.

21b. Likevel kan hun ikke det enda.

Historie 22: Kara hadde en obligatorisk øvingsoppgave i et fag. Hun skulle skrive en tekst på 2000 ord. Hun tok feil av fristen og fikk det plutselig veldig travelt!

22a. Det ble for kort tid og derfor rakk hun ikke det.

22b. Det ble for kort tid og derfor rakk hun det ikke.

Vedlegg 10: Innholdet i lyttetestene

De to setningene informantene lyttet til for hver historie og bedømte basert på en likert-skala er nedskrevet etter hver historie som setning (a) og (b). Realisert trykk på objektspronomenet indikeres med blokkbokstaver, mens små bokstaver på objektspronomenet betyr at det var trykksvakt.

Historie 1-12 som forutsatte å bli fulgt av setninger uten objektsskift:

Historie 1: Jeg har to veldig gode venner. De heter Ingrid og Mari. Moren min har truffet Ingrid, men hun har aldri truffet Mari.

1a. Jeg ville at mamma skulle treffe Mari også, for hun kjente ikke HENNE.

1b. Jeg ville at mamma skulle treffe Mari også, for hun kjente ikke henne.

Historie 2: Thor og vennene hans snakket om hvor de alle kom fra. Vennene til Thor gjettet at han var nordlending.

2a. Men siden Thor ikke kommer fra Nord-Norge, er han ikke DET.

2b. Men siden Thor ikke kommer fra Nord-Norge, er han ikke det.

Historie 3: Gabriel kommer fra Frankrike. Han har bodd i Norge i ti år. Gabriel har norsk statsborgerskap, så ved neste valg har han lov til å stemme.

3a. Men Gabriel synes ikke han kan nok om norsk politikk, og derfor vil han ikke DET.

3b. Men Gabriel synes ikke han kan nok om norsk politikk, og derfor vil han ikke det.

Historie 4: Terese har to hunder, og skal snart reise på ferie til Spania. Terese spurte sin gode venninne Leila om hun kunne passe på hundene.

4a. Men Leila er allergisk mot hunder, så hun kan ikke DET.

4b. Men Leila er allergisk mot hunder, så hun kan ikke det.

Historie 5: Edward pleier ofte å dra i Pirbadet. Han liker å hoppe fra stupebrettet rett ned i bassenget.

5a. Men sist gang var stupebrettene stengt, derfor kunne han ikke DET.

5b. Men sist gang var stupebrettene stengt, derfor kunne han ikke det.

Historie 6: Mandy drar på treningssenter tre ganger i uken. Vanligvis tar hun med seg en venn. Hun synes det gjør treningen morsommere å trene sammen.

6a. Men på grunn av koronaviruset kan hun ikke DET.

6b. Men på grunn av koronaviruset kan hun ikke det.

Historie 7: Eirik hadde lenge ønsket seg nye vintersko. Han fant to par han likte. Det ene paret var veldig dyrt, for de kostet over 2000 kroner!

7a. Derfor kjøpte han ikke DEM.

7b. Derfor kjøpte han ikke dem.

Historie 8: Jan så gjennom bilder fra bestefarens barndom. Jan fant bilder med mange mennesker i. Jan kjente igjen bestefaren sin.

8a. På de andre folkene stod det ikke navn, så da kjente han ikke DEM igjen.

8b. På de andre folkene stod det ikke navn, så da kjente han ikke dem igjen.

Historie 9: Karl hadde lyst til å kjøpe en rød bil. Han dro til en bilhandel og fant en fin og rød bil. Men prisen var for høy.

9a. Derfor kjøpte han ikke DEN, men han kjøpte en annen, billigere bil.

9b. Derfor kjøpte han ikke den, men han kjøpte en annen, billigere bil.

Historie 10: Kasper ville ha med Kine på konsert, for Kine er veldig glad i musikk. Kasper fortalte henne at det var et heavy-metal-band som skulle spille.

10a. Kine takket nei, for hun liker ikke DET.

10b. Kine takket nei, for hun liker ikke det.

Historie 11: Nina tar salsakurs med Ron. De skulle møtes en dag for å øve sammen, men så ble Nina bedt i familiemiddag. Nina ringte Ron og utsatte salsaøvingen.

11a. Så den dagen møtte hun ikke HAM, men familien sin.

11b. Så den dagen møtte hun ikke ham, men familien sin.

Historie 12: Jennie hadde vinkveld med noen venner. Jennie smakte også på vinen til en av venninnene.

12a. Selv om hun vanligvis liker italienske viner, likte hun ikke DEN.

12b. Selv om hun vanligvis liker italienske viner, likte hun ikke den.

Historie 13-24 som forutsatte å bli fulgt av setninger med objektsskift:

Historie 13: Jeg synes vinteren er lang og mørk. Derfor liker jeg å reise til Spania om vinteren. Jeg pleier å ta med meg en dagbok som jeg skriver i mens jeg er der.

13a. Men i fjor fant jeg DEN ikke.

13b. Men i fjor fant jeg den ikke.

Historie 14: Elias måtte løpe for å rekke bussen, men det var is på bakken. Elias skled på isen og datt.

14a. Men han var heldig, for han slo SEG ikke.

14b. Men han var heldig, for han slo seg ikke.

Historie 15: Kari flyttet inn i en ny leilighet. De tidligere eierne hadde ikke vasket den, så den var skitten.

15a. Derfor likte hun SEG ikke så godt på den nye hybelen.

15b. Derfor likte hun seg ikke så godt på den nye hybelen.

Historie 16: Viktor skulle dra på butikken og handle middag. Han ville sykle, og satte seg opp på sykkelen. Men dekket var punktert på sykkelen hans.

16a. Derfor tok han DEN ikke likevel.

16b. Derfor tok han den ikke likevel.

Historie 17: Andrine hadde et jobbintervju hos NTNU. Hun hadde tenkt å ta bussen, men den kom aldri.

17a. Siden bussen ikke kom, rakk hun DET ikke.

17b. Siden bussen ikke kom, rakk hun det ikke.

Historie 18: Martinius skulle studere en dag, men han fikk hodepine. Han tok en tablett mot hodepinen.

18a. Etter en stund kjente han DEN ikke lenger.

18b. Etter en stund kjente han den ikke lenger.

Historie 19: Jannike hadde avtalt å spise middag på en restaurant med vennene sine, men så ble hun litt forsinket. Vennene hadde valgt en stor restaurant, og

19a. da Jannike skulle lete etter dem i restauranten, fant hun DEM ikke.

19b. da Jannike skulle lete etter dem i restauranten, fant hun dem ikke.

Historie 20: Gry liker å dra på standen om sommeren. Hun liker ikke lukten av solkrem.

20a. Derfor smører hun SEG ikke inn med solkrem.

20b. Derfor smører hun seg ikke inn med solkrem.

Historie 21: Bernard var på byen med noen venner. Vennene hans hadde kjøpt et glass øl til ham, men da Bernard smakte på ølet, var det ikke noe godt.

21a. Derfor drakk han DET ikke.

21b. Derfor drakk han det ikke.

Historie 22: Lana har en studiegruppe med noen venner.

22a. Men denne uken var Lana syk, og derfor traff hun DEM ikke.

22b. Men denne uken var Lana syk, og derfor traff hun dem ikke.

Historie 23: Elsa skadet foten for noen måneder siden. Det er vanskelig å lære seg å gå på krykker. Hun har prøvd i flere uker nå.

23a. Likevel kan hun DET ikke enda.

23b. Likevel kan hun det ikke enda.

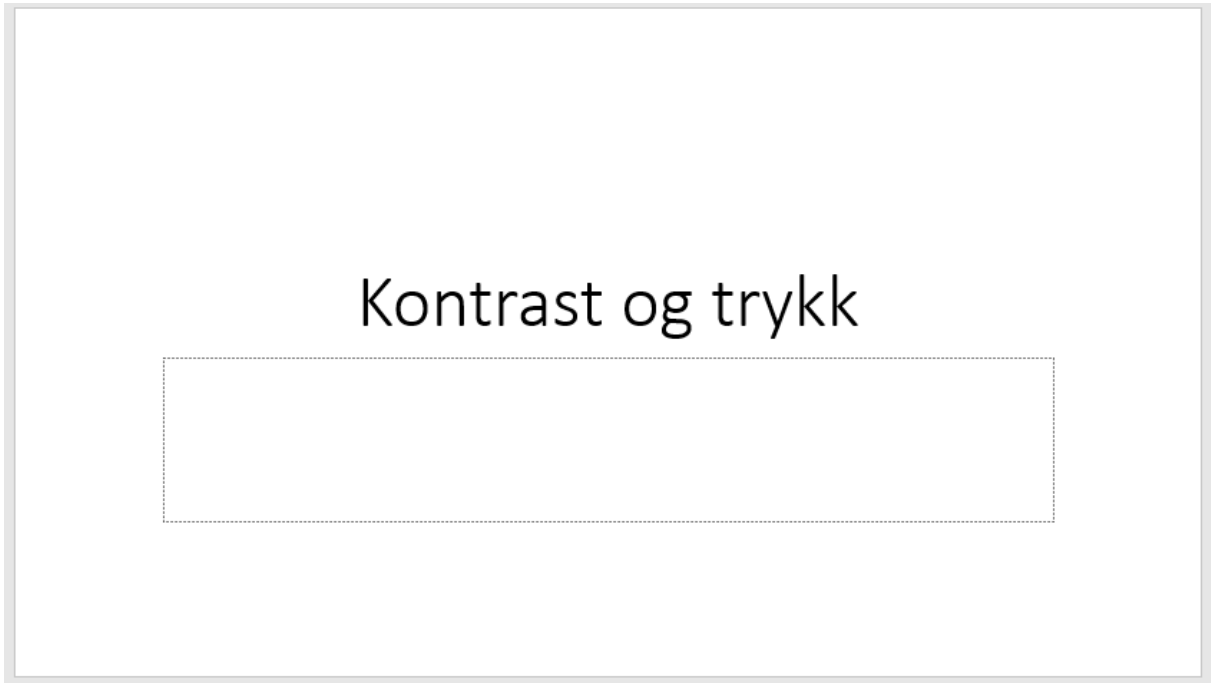
Historie 24: Kara hadde en obligatorisk øvingsoppgave i et fag. Hun skulle skrive en tekst på 2000 ord. Hun tok feil av fristen og fikk det plutselig veldig travelt!

24a. Det ble for kort tid og derfor rakk hun DET ikke.

24b. Det ble for kort tid og derfor rakk hun det ikke.

Vedlegg 11: Detaljert beskrivelse av undervisningsopplegget som ble gitt i klasserommet

Jeg brukte en Power-Point under den fysiske undervisningen. Dette var den aller første sliden i Power-Pointen:



Etter å ha kort presentert meg selv og sagt at undervisningen skal handle om kontrast og trykk i norsk, bladde jeg videre til den andre sliden:



Jeg presenterte S2-innlærerne for setningene i sliden over. Dette gjorde jeg ved å fortelle dem at selv om setningene som stod på sliden så like ut, hørtes de ulike ut. Deretter leste jeg dem opp høyt, hvor jeg uttalte ordet «fredag» i den første setningen uten kontrastivt trykk, og «fredag» i den andre setningen med kontrastivt trykk. Jeg spurte S2-innlærerne om de kunne høre forskjellen mellom de to setningene, og ba dem rekke opp hånden. Noen gjettet, og jeg avslørte etter gjetningene deres at forskjellen på de to setningene var om jeg la trykk eller ikke på «fredag», hvor jeg hadde vanlig trykk i den første setningen, og ekstra sterkt trykk i den andre. Jeg gjentok så setningene, og overdrev trykket for å gjøre forskjellen enda tydeligere og lettere å oppfatte. Formålet med dette var å bevisstgjøre dem for den fonetiske forskjellen, altså trekket [+/-trykk].

Deretter bladde jeg videre til neste slide:

Kontrast og trykk

De kom ikke på fredag

De kom ikke på FREDAG

De kom ikke på FREDAG(, men de kom på lørdag)

Her skapte jeg en sammenheng mellom trykk og mening, hvor jeg sa til S2-innlærerne at trykk skaper kontrast på norsk, og at når vi ønsker å framheve en kontrast på norsk bruker vi trykk. Jeg brukte setningene i sliden over for å eksemplifisere dette. Jeg forklarte at den første setningen er uten trykk og ganske enkelt betyr «de kom ikke på fredag», mens den andre setningen har trykk, som setter «fredag» i kontrast til noe. Deretter forklarte jeg at den tredje setningen er et eksempel på hva denne kontrasten kunne være, nemlig en annen ukedag, som f.eks. at de kom på lørdag. Jeg gjentok så for S2-innlærerne at setningene er helt identiske, og at kun trykkforskjellen forteller deg om noe er i kontrast til noe eller ikke, og gjentok at trykk skaper kontrast.

Jeg gjorde altså kunnskapen veldig eksplisitt, og utstyrte dem med begrepene «kontrast» og «trykk» slik at de også kunne sette ord på det de hadde lært. Målet her var å bevisstgjøre dem for den semantiske forskjellen (altså trekket [+/-kontrast]), og også skape en kobling mellom semantikken og uttalen. Håpet var at eksplisitt undervisning skulle bidra til eksplisitt læring ved å gi eksplisitt kunnskap om trykkforskjellen og den semantiske forskjellen, og dermed bidra til at S2-innlærerne omorganiserer trekkene [+kontrast] og [+trykk] på den ene siden, og [-kontrast] og [-trykk] på den andre siden. For å være sikker på at parentesene jeg brukte i den tredje setningen ikke ble misforstått, sa jeg at parentesene i den tredje setningen ikke var nødvendige for at en setning skulle være riktig, og at jeg kun hadde brukt dem her for å eksemplifisere at en kontrast er implisert.

Før jeg gikk videre spurte jeg om de hadde noen spørsmål. Dette ga studentene mulighet til å spørre om det var noe de ikke forstod. Når spørsmålene var unnagjort, gikk jeg videre til neste slide:

Kontrast og trykk: Pronomen

Jeg kjenner henne.

Jeg kjenner HENNE.

Hva blir så forskjellen her?

Her relaterte jeg det de nettopp hadde lært til pronomener. For at de skulle tenke selv, og ta i bruk kunnskapen de nettopp hadde lært om kontrast og trykk, spurte jeg dem hva forskjellen på disse setningene var, og om de kunne observere noe likt det de nettopp hadde lært her. Jeg sa at de skulle få ett minutt på seg til å tenke, men at jeg først skulle lese opp setningene for dem. Jeg leste setningene høyt, og la kontrastivt trykk på «HENNE» i den andre setningen, men ikke «henne» i den første setningen. Jeg leste deretter opp setningene en gang til, hvor jeg denne gangen overdrev trykkforskjellen ved å legge ekstra mye trykk på «HENNE» i den

andre setningen. Dette ble gjort for å gjøre det enda lettere for S2-innlærerne å oppfatte trykkforskjellen. De fikk ett minutt til å tenke seg om, før studentene rakte opp hånden. Etter å ha hørt på forslagene til de som rakte opp hånden, bladde jeg videre til neste slide:

Kontrast og trykk: Pronomen

Jeg kjenner henne.

Jeg kjenner HENNE.

Jeg kjenner HENNE(, men ikke mannen hennes).

Jeg sa at det vi så for de forrige to setningene også var tilfellet her: Når man ønsker å skape en kontrast i norsk, bruker man trykk. Jeg forklarte at den første setningen er uten trykk, og derfor har den ikke noen kontrast og betyr ganske enkelt «jeg kjenner henne». Jeg forklarte deretter at setning 2 har trykk, og derfor også kontrast. Jeg sa at setning 2 da betyr «jeg kjenner HENNE, men det er noen andre jeg ikke kjenner», som for eksempel kunne vært mannen hennes, noe den tredje setningen eksemplifiserte.

Etter dette spurte jeg dem hvor de ville ha plassert adverbet «ikke». Etter å ha hørt på forslagene deres, gikk jeg videre til denne sliden:

Hvor står adverbet «ikke»?

Jeg kjenner henne ikke

Jeg kjenner ikke HENNE

Jeg viste dem disse setningene, og sa at plasseringen til «ikke» avhang av om vi ønsket å framheve en kontrast eller ikke. Jeg forklarte at i setninger hvor vi ikke ønsker å framheve en kontrast, kommer «ikke» etter pronomenet som den første setningen viste. Deretter forklarte jeg at når vi ønsker å framheve en kontrast, kommer «ikke» før pronomenet, noe setning to viste. Deretter leste jeg opp setningene høyt hvor jeg la kontrastiv trykk på «HENNE» i andre setning men ikke «henne» i første setning. Jeg leste dem så opp enda en gang, hvor jeg overdrev trykkforskjellen slik at den skulle bli enklere å oppfatte. Jeg forklarte deretter at selv om vi ikke kunne se forskjellen i skrevne setninger i setninger uten «ikke», noe vi merket i de tidligere setningene, kunne vi se forskjeller på skrevne setninger når de inneholder «ikke».

Målet med denne delen av undervisningsopplegget var å bevisstgjøre dem for flyttingen av objekter til høy posisjon, altså den syntaktiske variasjonen ved OS og trekket [+/- flytting].

Deretter bladde jeg om til denne sliden:

Substantiv og trykk

*Jeg kjenner MARI ikke

Jeg kjenner ikke MARI

Her forklarte jeg dem at navn og substantiv som ikke er pronomener alltid har trykk på seg. Jeg sa at eksempler på dette er navnene 'Mari' og 'Miriam', og substantivet 'bord'. I det jeg sa 'bord' bladde jeg om til denne sliden:

Substantiv og trykk

*Jeg kjenner MARI ikke

Jeg kjenner ikke MARI

*Jeg liker BORDET ikke

Jeg liker ikke BORDET

Først påpekte jeg trykket i substantivene som ikke var pronomener. For å gjøre dette uttalte jeg eksempelordene med trykket realisert, slik at første stavelse i 'Mari' (altså 'Ma') og 'Miriam' (altså 'Mi') fikk trykk, samt at hele stavelsen 'bord' fikk trykk. Etter dette forklarte

jeg dem at dette fører til at setningene «Jeg kjenner MARI ikke» og «Jeg liker BORDET ikke» er feil, fordi ordet står i en posisjon hvor man ikke har lov til å bruke trykk. Jeg sa at det ikke kan være trykk på substantivene som står foran «ikke», som vi så tidligere. Deretter forklarte jeg at setningene «Jeg kjenner ikke MARI» og «Jeg liker ikke BORDET» var riktig, fordi her står navnet og substantivet som ikke er et pronomen i en posisjon hvor de kan ha trykk. Når setningene de så på sliden var forklart, sa jeg at vanlige substantiver og navn, altså substantiver som ikke er pronomener, har trykk, og derfor kan man ikke sette dem foran «ikke». Dette var ment å gjøre regelen tydeligere og oppsummere den.

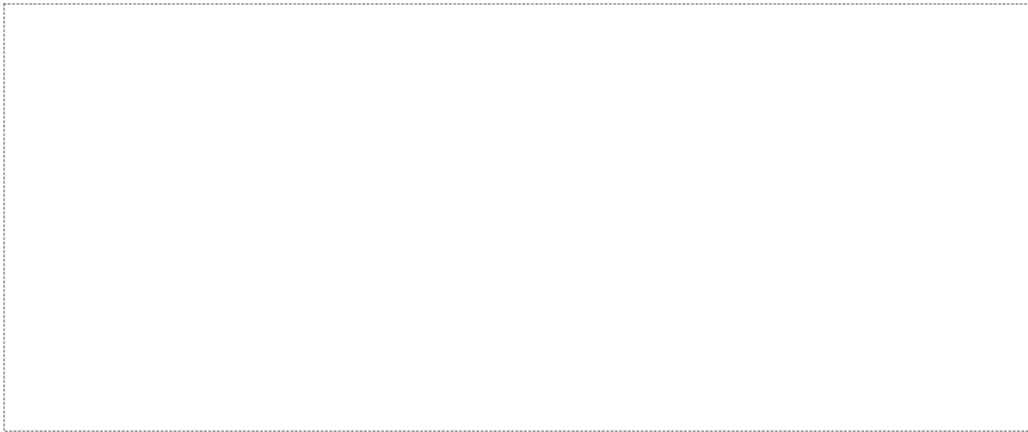
Etter dette gikk jeg videre til neste slide:

Oppsummering

- Stress = contrast
- Ikke comes after if not stressed, before if stressed
- Names and nouns that aren't pronouns cannot appear before «ikke»

Jeg fortalte dem at jeg nå skulle oppsummere det de hadde lært i dette undervisningsopplegget. Jeg fortalte dem at vi bruker trykk når vi ønsker å skape en kontrast på norsk, noe den første setningen viste. Deretter sa jeg at «ikke» kommer etter pronomenet når det har fått trykk, og før pronomenet når det ikke har trykk, noe den andre setningen viste. Så sa jeg at navn og substantiver som ikke er pronomener ikke kan stå foran «ikke», noe den tredje setningen viste. Til slutt viste jeg dem denne sliden:

Questions?



Her spurte jeg om de hadde noen spørsmål. Dette gjorde jeg fordi vi nå var på slutten av undervisningsopplegget, og jeg ønsket at de som ikke hadde forstått alt skulle få muligheten til å stille spørsmål. På den måten kunne jeg hjelpe dem å forstå noe ved å forklare ting de var usikre på etter undervisningsopplegget.

Vedlegg 12: Nettsiden som inneholdt undervisningsopplegget om OS

Nettsiden scrollet man seg gjennom, slik at man bladde nedover. For å forsøke å gjenskape forelesningen hvor jeg fysisk underviste om OS, tok jeg innholdet fra slidene og lagde ca. samme struktur her. Etter hvert som man scrollet nedover, scrollet man gjennom de følgende boksene. Boksene opptrår her i den rekkefølgen de opptrådte i på nettsiden. Lydfilene nettsiden inneholder var innspilninger av eksempelsetningene, og tallet foran lydfilen indikerer hvilken eksempelsetning som er innspilt.

What you will learn about here: Contrast and stress

This website is intended to teach you about contrast and stress in Norwegian. Please read through it once, all the way to the bottom. Begin by reading the text in the first light gray square under this one. When you're finished with that one square of information, and understand it, you scroll down to the next. Work your way down, one square at a time, until you reach the bottom.



Contrast and stress I


We begin by taking a look at these two sentences:

1. De kom ikke på fredag. (= they didn't come on friday)
2. De kom ikke på fredag. (= they didn't come on friday)



These two sentences may **look** the same when you read them, however I want you to play the audio files to the right one to two times per audio file, and try and **hear** the difference. The audio files named "audio sentence 1" shows the pronunciation of sentence 1 above. The audio files named "audio sentence 2" shows the pronunciation of sentence 2 above. Try and listen if you can hear the difference between sentence 1 and 2.



In the two following audio files, I do not exaggerate the difference. Try and listen to these two first:

Audio sentence 1:  

Audio sentence 2:  00:00 / 00:03

Could you hear the difference? If you could not hear it, try and listen to these two audio files. Here I exaggerate the difference, to make it more obvious:

Audio sentence 1:  


Audio sentence 2:  

Hopefully you heard the difference. Scroll down to reveal the difference and read more about it.

Contrast and stress II

As you probably could hear, the difference is how I pronounce the word "friday". In the first sentence, I do **not** put stress on the word. In the second sentence, I **do** put stress on the word. This is show here, where caps lock is there to indicate stress (please do also listen to the audio file to the right):

1. De kom ikke på fredag.
2. De kom ikke på FREDAG.
3. De kom ikke på FREDAG(, men de kom på lørdag).

Audio sentence 3: 

Why do I do this, and why stress? Because in Norwegian, when you want to highlight a contrast, you use stress. Sentence 1 is **without stress** on "friday", so "friday" is not put in contrast to anything else. Sentence 1 simply means "they didn't come on friday". However sentence 2 is **with stress**. The stress puts "friday" in contrast to something, this case being any other day. Sentence 2 therefore means "they didn't come on FRIDAY, however they came an another day". Sentence 3 is an example of what could be implied when you put stress on "FRIDAY" and therefore sets it in contrast to something else. An example of what could be implied, is that even though they didn't come on FRIDAY, they did however come on saturday (, men de kom på lørdag).



This difference can be present in both speech and text. Even though you cannot see the difference when you look at a sentence, you can hear the difference in spoken Norwegian.

Note:

- I am putting the words with stress in caps lock to visualize the stress and make it more clear. In a regular text, you will not encounter the words in caps lock, they will be standing in lower case even when the word has contrast.
- Please do also note that you do not need the part inbetween () to have a sentence with stress and contrast. Sentence 2 works perfectly fine on its own. Sentence 3 is just to exemplify what the contrast could imply.

Contrast and stress: Pronouns I


Based on what you just learned, can you observe something similar here? Read the two following sentences, listen to the audio file to the right, and give yourself one minute to think to yourself about what the difference is between sentence 4 and 5:

4. Jeg kjenner henne. (= I know her) Audio sentence 4: 
5. Jeg kjenner HENNE. (= I know HER) Audio sentence 5: 

When you are done, please scroll down to reviel the answer.

Contrast and stress: Pronouns II

As you probably noticed, the differences between these sentences:



4. Jeg kjenner henne.
5. Jeg kjenner HENNE.
6. Jeg kjenner HENNE(, men ikke mannen hennes). Audio sentence 6: 



are the exact same as the first sentences we looked at: When you wish to highlight a contrast in Norwegian, you use stress. In sentence 4, there is not stress on "henne", which means "henne" is not put in contrast to anything. The sentence simply means "I know her". In sentence 5 however, there is stress on "HENNE", so I am putting "HENNE" in contrast to something. Sentence 6 translates to "I know HER, but there is someone else I know", where (, but there is someone else I don't know) is an example of what this contrast could imply.

Let's take a look at sentence 4 and 5 again. Where do you think you would place the adverb "ikke"? Please scroll down to reviel the answer.

Where does the adverb "ikke" stand?

Where "ikke" stands actually depends on whether the sentence has stress and contrast or not. Take a look at these:

7. Jeg kjenner henne ikke. Audio sentence 7:  

8. Jeg kjenner ikke HENNE. Audio sentence 8:  

In sentences where we do **not** have stress and highlight a contrast, "ikke" comes **after** the pronoun. Sentence 7 is an example of this.

In sentences where we **do** have stress and highlight a contrast, "ikke" comes **before** the pronoun. Sentence 8 is an example of this.

In the earlier examples, the sentences you saw would sound different, but if you encountered them in text like for example a book, they would look the same. This meant that when you read the sentence, you would not know if the sentence was in contrast to something or not.

But if you look at sentence 7 and 8 again, in the examples with the "adverb" ikke and a pronoun, you will notice that the order/placement of the two words are different. This means that in sentences with "ikke" and a pronoun, you can observe the difference when you read the sentences.

Den følgende boksen var for stor til at jeg kunne ta et skjermbilde av hele boksen, derfor er den følgende boksen oppdelt i to bilder:



Nouns and stress



The last thing we are going to cover is this:

- 9. Jeg kjenner henne ikke.
- 10. Jeg kjenner ikke HENNE.

When you look at these sentences again, you see that in sentence 9, the pronoun that comes **before** "ikke" does not have stress. For a word to come before "ikke" in this case, it **can not have stress**.

Now, as you may know, names and nouns that are not pronouns **always** have some stress on them. An example of this is the name "Mari", which has stress on it. An example of nouns that are not pronouns is the word for table: "Bord". Since names and nouns that are not pronouns always have stress on them, I will write "MARI" and "BORD" in caps lock to visualize the stress. Let us take sentence 9 and 10, here as 11 and 12, and replace the pronoun with a name:



11. *Jeg kjenner MARI ikke. (= I don't know Mari) Audio sentence 11:  



12. Jeg kjenner ikke MARI. (= I don't know Mari) Audio sentence 12:  

Sentence 11 has a * in front of it because it is wrong. We cannot put a name or noun with stress in front of "ikke" like we can do with the pronouns, because if we want to move a name or noun before "ikke", it cannot have stress. However names always have stress, so we can't put names in this position.

Sentence 12 is correct, because here "MARI" is standing in a position where it is allowed to be stressed.

Let us repeat this with the second example word, a noun that is not a pronoun: "BORD".

13. *Jeg liker BORDET ikke. Audio sentence 13:  

14. Jeg liker ikke BORDET. Audio sentence 14:  

In sentence 13 we see, as was the case with sentence 11, and putting a word with stress in front of "ikke" results in a sentence that is wrong for the same reason as with sentence 11. Since nouns that are not pronouns always must have stress on them, "BORDET" cannot stand before "ikke".

However, as with sentence 12, sentence 14 is also correct, because "BORDET" here is standing in a position where it is allowed to be stressed.

Summary

To sum it up, we note these 3 conclusions:

1. When you wish to highlight a contrast in Norwegian, you use stress.
2. The adverb "ikke" comes before the pronoun if the pronoun is not stressed, and after the pronoun if the pronoun is stressed.
3. Names and nouns that are not pronouns can not appear before "ikke".

You have now reached the end of the instructions. Thank you for reading through them. Please send me an e-mail the same day as you have read this webpage at (MY EMAIL). You will take test 2 within the time span of 1 to 2 weeks (meaning you will have 7 days to complete test 2) after you have read this webpage, hence why I need to know which day you read it.

Please do also send me an e-mail if you found anything unclear, or have any questions after having read through this. I will be more than happy to answer any kind of question, and no question can be a bad question.

Fordi vi kommuniserte via e-post, skrev jeg ikke inn e-posten min her da informantene allerede hadde e-posten min.

Vedlegg 13: Instruksjoner som ble gitt på begynnelsen av spørreskjemaene i lese- og lyttedelen

I lesetestene er instruksjonene identiske. Kun introduksjonssetningen til spørreskjemaene varierer, men dette er velkomsthilsenen til spørreskjemaet, og omhandler ikke instruksjonene for hvordan spørreskjemaet og dets oppgaver skal tolkes.

Instruksjonene for lesedelen i pre-testen:

Instruksjoner på norsk

Velkommen til del 1: Lesetesten. I del 1 skal du lese flere små historier. Etter hver historie har du muligheten til å velge mellom to forskjellige setninger som avslutter historien. Du skal velge den setningen du etter din bedømmelse synes er mest riktig. Derfor kan du kun velge en av de to setningene.

Instructions in English

Welcome to part 1 of this test: The reading test! In part 1, you will be presented with several short stories. Each story will have two optional sentences at the end. The sentences finish the story. You have to choose the sentence you think is the most correct according to your judgement. You are only able to pick one out of the two sentences.

Instruksjonene for lesedelen i den første post-testen:

Instruksjoner på norsk

Velkommen til del den andre testen. Dette er del 1 av den andre testen: Lesetesten. I del 1 skal du lese flere små historier. Etter hver historie har du muligheten til å velge mellom to forskjellige setninger som avslutter historien. Du skal velge den setningen du etter din bedømmelse synes er mest riktig. Derfor kan du kun velge en av de to setningene.

Instructions in English

Welcome to the second test. This is part 1 of the second test: The reading test! In part 1, you will be presented with several short stories. Each story will have two optional sentences at the end. The sentences finish the story. You have to choose the sentence you think is the most correct according to your judgement. You are only able to pick one out of the two sentences.

Instruksjonene for lyttedelene er identiske mellom pre-testen og den første post-testen.

Instruksjonene for den andre post-testen har noen få ordforskjeller, da det står «*In this test*» i pre- og den første post-testen og «*In this part*» i den andre pre-testen, samt «*1 and 4 will be marked with «completely unnatural/natural» in the test*» i pre- og den første post-testen og «*option 1 and 4 will be marked with «completely unnatural/natural» throughout the entire test*» i den andre post-testen. Disse endringene ble gjort for å gjøre setningene litt mer fullstendige og spesifikke, men er ikke endringer som endrer innholdet i det jeg sier. Altså er innholdet i instruksjonene det samme.

Instruksjonene for lyttedelen i pre-testen:

Instructions

Part 2 consists of listening tasks. In this test, you will read the same short stories you read in part 1. This time you will listen to two audio files after each short story. Both audio files will finish the story. You listen to them one file at a time, and when you have judged one you move on to the next one. You will judge each audio file on how natural it sounds as the final line of the given story. You judge them on a scale of 1 to 4: 1 is very unnatural, you pick this one if you would react strongly if someone said this, or you would find it weird if someone said it. 2 is a bit unnatural, you pick this one if you never would have said this yourself, but also wouldn't have reacted that strongly if you heard someone say it. 3 is very natural, you pick this one if you think you could have said this yourself. 4 is completely natural, you pick this one if you think you could for sure have said this. In case you forget which end of the scale is what, 1 and 4 will be marked with "completely unnatural/natural" in the test.

Instruksjonene for lyttedelen i den første post-testen:

Instructions

Part 2 consists of listening tasks. In this test, you will read the same short stories you read in part 1. This time you will listen to two audio files after each short story. Both audio files will finish the story. You listen to them one file at a time, and when you have judged one you move on to the next one. You will judge each audio file on how natural it sounds as the final line of the given story. You judge them on a scale of 1 to 4: 1 is very unnatural, you pick this one if you would react strongly if someone said this, or you would find it weird if someone said it. 2 is a bit unnatural, you pick this one if you never would have said this yourself, but also wouldn't have reacted that strongly if you heard someone say it. 3 is very natural, you pick this one if you think you could have said this yourself. 4 is completely natural, you pick this one if you think you could for sure have said this. In case you forget which end of the scale is what, 1 and 4 will be marked with "completely unnatural/natural" in the test.

Instruksjonene for lyttedelen i den andre post-testen:

Instructions

Part 2 consists of listening tasks. In this part, you will read the same short stories you read in part 1. This time you will listen to two audio files after each short story. Both audio files will finish the story. You listen to them one file at a time, and when you have judged one you move on to the next one. You will judge each audio file on how natural it sounds as the final line of the given story. You judge them on a scale of 1 to 4: 1 is very unnatural, you pick this one if you would react strongly if someone said this, or you would find it weird if someone said it. 2 is a bit unnatural, you pick this one if you never would have said this yourself, but also wouldn't have reacted that strongly if you heard someone say it. 3 is very natural, you pick this one if you think you could have said this yourself. 4 is completely natural, you pick this one if you think you could for sure have said this. In case you forget which end of the scale is what, option 1 and 4 will be marked with "completely unnatural/natural" throughout the entire test.

