

Knut Ørke

# Å finne meningen ut av intetkjønn

En studie i effekten av eksplisitt undervisning i genustilordning

Masteroppgave i nordisk språk

Veileder: Kristin Melum Eide

Juni 2021



Knut Ørke

# Å finne finne meningen av intetkjønn

En studie i effekten av eksplisitt undervisning i  
genustilordning

Masteroppgave i nordisk språk  
Veileder: Kristin Melum Eide  
Juni 2021

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



Kunnskap for en bedre verden



## Forord

God undervisning og god forskning blir aldri gjort alene, og jeg har derfor mye å takke for spesielt disse personene.

Jeg vil spesielt takke min fantastiske veileder Kristin Melum Eide, som har bidratt med sin kunnskap, kompetanse og uendelige engasjement for å gjøre denne oppgaven så bra som mulig. Du er en knallgod veileder, og din iver og omsorg har gjort at denne oppgaven har blitt så bra som den har blitt.

Jeg vil også takke Åsta Øvregaard for hennes bidrag til utformingen av hele prosjektet, spesielt til å gjøre undervisningsopplegget og spørreskjemaet så bra som mulig. Det hadde ikke vært mulig uten deg og din pedagogiske sans.

Til slutt vil jeg takke min samboer, Maria, for at du har støttet og motivert meg gjennom dette året med masterskriving og pandemi.

# Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i> .....	0
<b>1 Innledning</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Bakgrunn</b> .....	<b>5</b>
<b>2.1 Hvorfor undersøke genus?</b> .....	<b>5</b>
<b>2.2 Tidligere forskning</b> .....	<b>5</b>
<b>2.3 Formålet med studien og forskningsspørsmål</b> .....	<b>7</b>
<b>3 Teori</b> .....	<b>8</b>
<b>3.1 Andrespråkstilegnelse</b> .....	<b>8</b>
3.1.1 Parametersetting, aksess og transfer.....	8
<b>3.2 Teoretiske tilnæringer til andrespråkstilegnelse</b> .....	<b>9</b>
3.2.1 Failed Functional Features Hypothesis.....	9
3.2.2 Full Transfer Full Access .....	10
3.2.3 Cumulative Enhancement Model .....	11
<b>3.3 Andrespråklæring og undervisning</b> .....	<b>12</b>
3.3.1 Input og inputprosessering.....	12
3.3.2 Ekplisitt/implisitt kunnskap og læring.....	13
<b>3.4 Genus i norsk språk</b> .....	<b>15</b>
3.4.1 Hva er genus? .....	15
3.4.2 Genus i norsk språk.....	16
3.4.3 Genuskongruens.....	17
3.4.4 Genustilordning .....	19
3.4.5 Tilegnelse av genus i et andrespråksperspektiv .....	21
<b>3.5 Prediksjoner for effektene av undervisningsopplegget</b> .....	<b>23</b>
3.5.1 Overforbruk av defaultgenus .....	23
3.5.2 Kongruenstrekk på adjektiv vil være den vanskeligste kategorien.....	24
3.5.3 Endring eller ikke endring av resultater fra pre- til posttest.....	24
3.5.4 Informanter med genustrekk i tidligere språk, vil ha bedre resultater .....	25
<b>3.6 Effekter av intervensjonen</b> .....	<b>25</b>

3.6.1	Sluttnivå .....	25
3.6.2	Hastighet .....	25
3.6.3	Tilegnelsesrute .....	26
<b>4</b>	<b>Metode .....</b>	<b>26</b>
4.1.1	Formål og utforming av studien .....	26
<b>4.2</b>	<b>Valg av metode .....</b>	<b>27</b>
4.2.1	Hvilke aspekter av genus skal testes .....	28
4.2.2	Valg av testmetode .....	31
<b>4.3</b>	<b>Utforming av spørreskjema .....</b>	<b>32</b>
4.3.1	Metodiske valg .....	33
4.3.2	Ordliste .....	34
4.3.3	Utforming av testsetninger .....	35
4.3.4	Utforming av skjemaet og distribusjon .....	36
<b>4.4</b>	<b>Informanter/respondenter .....</b>	<b>37</b>
4.4.1	Informasjon om informantene .....	37
4.4.2	Behandling av sensitiv informasjon .....	40
<b>5</b>	<b>Empiri .....</b>	<b>41</b>
<b>5.1</b>	<b>Utvalg .....</b>	<b>41</b>
<b>5.2</b>	<b>Pretest .....</b>	<b>41</b>
5.2.1	Overordnede resultater .....	41
5.2.2	Kursnivå .....	45
5.2.3	Førstespråk .....	46
5.2.4	Andrespråk .....	47
<b>5.3</b>	<b>Posttest .....</b>	<b>49</b>
5.3.1	Overordnede resultater .....	49
5.3.2	Kursnivå .....	53
5.3.3	Førstespråk .....	54
5.3.4	Andrespråk .....	55
<b>6</b>	<b>Analyse og diskusjon .....</b>	<b>57</b>

<b>6.1</b>	<b>Funn i genustilordning</b> .....	<b>59</b>
6.1.1	Ubestemt artikkel (undersøkelsens del 1).....	59
6.1.2	Bestemthetsuffiks (undersøkelsens del 2).....	60
6.1.3	Adjektiv i predikativ stilling (undersøkelsens del 3).....	61
<b>6.2</b>	<b>Resultater fra intervensjonen sammenlignet med prediksjoner</b> .....	<b>63</b>
6.2.1	Overforbruk av default-genus.....	63
6.2.2	Større feilrate på utolkbare trekk.....	65
6.2.3	Høyere resultat for informanter som allerede har tilegnet seg genus.....	67
6.2.4	Endring i avvik på genus (FTFA/FFFH).....	68
<b>6.3</b>	<b>Effekten av intervensjonen</b> .....	<b>69</b>
6.3.1	Sluttnivå.....	69
6.3.2	Tilegnelseshastighet.....	70
6.3.3	Tilegnelsesruta.....	71
<b>6.4</b>	<b>Faktorer som påvirker informantenes tilegnelse</b> .....	<b>73</b>
6.4.1	Førstespråk.....	73
6.4.2	Ferdighetsnivå.....	75
6.4.3	Tidligere tilegnede førstespråk.....	78
<b>6.5</b>	<b>Faktorer som påvirker nøytrumskategori</b> .....	<b>80</b>
6.5.1	Frekvens.....	81
6.5.2	Semantikk (stoff-/massesubstantiv).....	81
6.5.3	Form (kortstava verbalsubstantiv).....	82
6.5.4	Morfologi (suffiks).....	82
<b>6.6</b>	<b>Predikert effekt mot observert effekt av intervensjonen</b> .....	<b>83</b>
<b>6.6.1</b>	<b>Representativitet og individuelle forskjeller</b> .....	<b>84</b>
<b>6.6.2</b>	<b>Konklusjon og frampek</b> .....	<b>84</b>
	<i>Litteraturliste</i> .....	<b>86</b>
	<i>Appendix 1: Undervisningsopplegg i genus</i> .....	<b>89</b>
	<i>Appendix 2: Resultater pretest</i> .....	<b>95</b>
	<i>Appendix 3: Resultater posttest</i> .....	<b>97</b>



# 1 Innledning

I 2021 bor det 800 094 personer med innvandrerbakgrunn i Norge, i tillegg til 197 848 norskfødte med foreldre med innvandrerbakgrunn. (SSB, 2021) Mange av disse møter et språk som er ukjent, og som de må lære seg for å kunne delta i det norske samfunnet. For å bli statsborger må man også bestå norskprøven. Dette resulterer i et stort behov for god norskopplæring, for å gi alle muligheten til å bli del av det norske samfunnet – for at språket, kommunikasjonen og forståelsen ikke skal være et hinder for personer med norsk som andrespråk. Både i grunnskolen, videregående og i voksenopplæringen kreves det dermed faglig kompetanse og forskning som viser hva som er den beste undervisningen. Men hva er god undervisning for de med norsk som andrespråk?

Spørsmålet går tilbake på to stadig pågående diskusjoner innenfor andrespråksforskningen. Det første spørsmålet handler om hvorvidt det finnes et øvre tak for tilegnelse av et andrespråk: er det mulig å lære nye strukturer og grammatiske operasjoner i voksen alder, hvis disse ikke finnes i førstespråket ditt? Det andre spørsmålet handler om andrespråksundervisning, og hvilken betydning eksplisitt undervisning (dvs. undervisning med fokus på å avdekke og bevisstgjøre om formelle regelmessigheter i språket) har for økt tilegnelse.

Denne masteroppgaven undersøker hvorvidt eksplisitt opplæring har en effekt på tilegnelse av genus, gjennom en intervensjonsstudie. Ved å undersøke to grupper – en testgruppe som mottar intervensjonen, og en kontrollgruppe som ikke gjør det, kan vi vurdere om opplæring i å identifisere og produsere genus i norsk språk har noen effekt.

Det er tre sentrale spørsmål knyttet til effekten av eksplisitt undervisning og tilegnelse. Det første er om den kan påvirke den endelige *sluttstanden* av andrespråket, altså om undervisningen kan bidra til bedre tilegnelse enn det innlæreren hadde greid alene. Den andre er om den kan påvirke *tilegnelsens hastighet*, altså om den kan bidra til raskere tilegnelse av målspråket. Det siste er om den kan påvirke *ruta tilegnelsen går*, altså om den veien andrespråksinnlæreren går i tilegnelsen, er mer effektiv enn det den hadde vært uten.

## 2 Bakgrunn

### 2.1 Hvorfor undersøke genus?

Det er to hovedproblemstillinger ved å lære seg genus i norsk: den første er *genustilordning*, det vil si å gi substantivet rett genus. Det andre er *genuskongruens*, det vil si hvordan genus påvirker formen og bøyingen på determinativer og adjektiv som står til substantivet, samt i noen tilnærminger på substantivet selv. Det går fint an for en andrespråksbruker å tilordne riktig genus i norsk, men samtidig ha feil på kongruensbøyingen, for eksempel. På den andre siden går det an å ha den rette kongruensbøyingen, men tilordne feil genus på substantivet.

- |     |                        |   |
|-----|------------------------|---|
| (1) | en rød hus             | Feil genus tilordnet, men riktig kongruens    |
| (2) | et rød hus/en rødt hus | Riktig genus tilordnet, men feil på kongruens |

Selv om kongruens på mange måter er et synlig trekk i norsk, er *genustilordning* likevel en utilgjengelig prosess for oss. Feil i kongruens kan innebære at innlæreren på et eller annet vis har greid å tilordne riktig genus til substantivet, men likevel ikke har tilegnet seg alle formelle aspekter som tilhører kongruens.

Innenfor andrespråksforskningen er det også et større spørsmål om det i det hele tatt er noen vits i å gi eksplisitt undervisning i et andrespråk, og om undervisning i grammatikk kan føre til raskere og høyere tilegnelse av andrespråket enn undervisning som ikke fokuserer på grammatikk – eller kanskje tvert i mot er til hinder for vellykket kommunikasjon. Spesielt er spørsmålet rundt *eksplisitt* undervisning omdiskutert (dvs. undervisning som fokuserer på å avdekke regelmessigheter i andrespråket) og hvorvidt denne kan føre til kunnskap som andrespråksinnlærere kan tilegne seg og bruke. Siden *genustilordning* er noe som er vanskelig for voksne innlærere ikke bare av norsk, men av alle språk som har genus, vil en intervensjon som fokuserer på eksplisitt undervisning i genus, kunne gi svar på 1) om eksplisitt undervisning har en effekt sammenlignet med implisitt undervisning (og med utelukkende inputbasert læring), og 2) hvilken effekt undervisningen eventuelt har, og for hvilke grupper andrespråksinnlærere den kan tenkes å ha en effekt.

### 2.2 Tidligere forskning

Intervensjonsstudier som undersøker effektiviteten av eksplisitt undervisning i *genustilordning* og *-kongruens* har blitt gjennomført på flere språk, spesielt fransk og spansk.

I Norge finnes det færre studier som benytter seg av informanter med norsk som andrespråk. Studier som er gjennomført ved hjelp av tilnærmet like metoder som de som er brukt i denne studien er derfor primært internasjonale studier, og nedenfor presenterer jeg noen slike.

White et.al. (2004) gjorde en studie rundt tilegnelse av genus i fransk S2 med informanter som hadde engelsk eller spansk som førstespråk. Et av de robuste funnene i studien var at maskulinum var default-genus for *både* de engelske (S1 uten genus) og spanske (S1 med genus) informantene. Generelt sett viste funnene at maskulinum framviste færre feil i kongruens. Feil eller ulik kongruens mellom substantiv og determinativ/adjektiv var på feminine substantiv der enten determinativ og/eller adjektiv hadde maskulin bøyning (altså default brukt sammen med mer spesifisert genus).

Wust og Roche (2015) undersøkte om form-fokusert undervisning rettet mot suffikser på substantiv kunne ha en effekt på genustilordning for S2-innlærere av fransk. Studien undersøkte om eksplisitt undervisning i hvilke suffikser som kunne indikere genus, ville gjøre tilordning og bruk av genus bedre for innlærere. Dette gjorde de gjennom en intervensjonsstudie, som var et 50-minutters opplegg der elevene skulle legge merke til mønstre i substantiv-suffikser og hvilket genus de hørte til. Én testgruppe fikk det pedagogiske opplegget, det andre ikke. Begge fikk en pretest før opplegget, og en posttest to uker etter opplegget. (ibid.: 43-45)

Resultatene viste at kontrollgruppa som ikke mottok undervisningsopplegget gjorde liten fremgang i resultatene fra pre- til posttest. I motsetning til disse fikk testgruppa en signifikant økning i resultatene i posttesten (ibid. s. 45). I tillegg viste en senere posttest at testgruppa opprettholdt resultatene over tid. Informantene som ikke mottok opplegget, hadde liten til ingen endring i resultatene I løpet av semesteret (Ibid.: 46).

Såvidt meg bekjent har det her til lands ikke blitt gjennomført lignende intervensjonsstudier som undersøker tilegnelse av genus. De undersøkelsene som har blitt gjort, har vært elisiteringsstudier, der deltakere lokkes til å produsere visse setninger, korpus-studier eller spørreskjema som undersøker genustilordning og -kongruens, men ikke hvorvidt et undervisningsopplegg har noen effekt. Studiene til Ragnhildstveit (2017) og Jin og Eide (2015) tyder på at S2-innlærere av norsk har utfordringer med å tilordne riktig genus, der spesielt overforbruk av felleskjønn (eller maskulint genus), og overforbruk av felleskjønn-kongruens på nøytrumsdeterminativer og -adjektiv er en gjennomgående trend for de fleste som lærer norsk som andrespråk.

## 2.3 Formålet med studien og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å undersøke om eksplisitt opplæring i genustilordning, med hovedfokus på innlæring av nøytrum, har en påvisbar effekt for andrespråksinnlærere av norsk. Det overordnede forskningsspørsmålet blir som følger:

- 1) *Har eksplisitt undervisning i genustilordning en påvisbar effekt hos andrespråksinnlærere?*

Til dette kommer en rekke underspørsmål, som utdyper det overordnede forskningsspørsmålet. Det første er hvordan den eventuelle effekten arter seg – om effekten på ulike typer genustilordning er ulik, eller om den er relativt ensartet på tvers av ulike typer genusmarkering. Det andre er om det er forskjeller i effekten for forskjellige typer av andrespråksinnlærere, og hvilke aspekter som påvirker effekten, som førstespråk, tidligere innlærte andrespråk, samt kursnivå (nybegynner vs. avansert).

- 2) *Kan vi finne mer differensierte effekter hos informantene, ut fra morsmål, andrespråk og ferdighetsnivå?*
- 3) *Hvilke faktorer påvirker effekten av undervisningen mest?*
- 4) *Kan vi finne mer differensierte effekter fundert i hvilke aspekter av genus det eksplisitt undervises i?*

Et mer overordnet spørsmål for studien er i hvor stor grad man kan lære nye grammatiske regler i et andrespråk, og hvor bundet man er av reglene man lærte i morsmålet/førstespråket sitt. Hvis man i stor grad er bundet av reglene man allerede kan, har undervisning i grammatiske regler i det hele tatt noen effekt?

For å kaste lys over disse spørsmålene har jeg utformet en intervensjonsstudie, der en gruppe andrespråksinnlærere får et undervisningsopplegg, mens den andre ikke får et slikt opplegg. Ved å undersøke begge gruppene før og etter intervensjonen, skal jeg forsøke å besvare forskningsspørsmålene i denne studien.

## 3 Teori

### 3.1 Andrespråkstilegnelse

#### 3.1.1 Parametersetting, aksess og transfer

Et sentralt konsept innenfor generativ grammatikk er universalgrammatikken (UG), teorien om at alle mennesker har en medfødt evne til å lære språk, og at alle språk baserer seg på de samme, grunnleggende parameterne. Det finnes ulike parametere; noen som angår hvilken ordstilling språk har, noen angår valg av bøyingskategorier for typer av ord i ulike språk, men alle disse er begrenset av UG. Noen parametere er alltid til stede i en eller annen form, som ordstilling (alle språk har det), mens andre trekk, f.eks. genus, ikke nødvendigvis trenger å være til stede i ethvert språk.

I tilegnelse av førstespråket vil et barn ha full tilgang på UG, og parameterne blir satt som følge av input fra språket i samfunnet der barnet vokser opp. (Busterud og Eide, 2015: 33) Det vil si at parametere som ordstilling, f.eks. SOV- eller SVO-stilling, blir fastsatt som følge av input. Dette skjer uten noen form for formell instruksjon – konstruksjonen av barnets interne grammatikk er ubevisst og implisitt.

##### 3.1.1.1 Transfer og aksess

Mens man i tilegnelse av S1 bare er avhengig av input og UG, er tilegnelse av S2 også avhengig av førstespråket. I denne innlæringsprosessen tenker man seg at innlæreren overfører parametere og parameterverdier fra sitt S1 til andrespråket personen forsøker å lære. Denne prosessen kalles *transfer*. Vi ser da tydelige spor etter førstespråket i innlærerens versjon av *målspråket* (det språket personen prøver å lære, f.eks. norsk (Åfarli, 2015: 60-61). Denne versjonen kalles innlærerens *mellomspråk* (Åfarli, 2015: 67).

I løpet av innlæringsprosessen vil andrespråksbrukeren forandre den interne grammatikken i mellomspråket sitt og redusere de trekkene som var overført fra førstespråket, i møte med stimuli fra målspråket. Dette mellomspråket vil dermed ha aspekter fra både førstespråket og målspråket. Har målspråket de samme parameterne, er dette en fordel, og når innlæreren overfører slike trekk kalles det *positiv transfer*. Om S2 har parametere som ikke eksisterer i innlærerens førstespråk S1, eller S1 og S2 har motstridende verdier på enkelte parametere, kan dette bli et større problem. Hvis innlærer overfører trekk fra S1 til S2 i slike tilfeller, kalles det *negativ transfer*.

Et mye brukt eksempel fra norsk er V2-regelen. Mens en med norsk som førstespråk lett kan si *Erik liker ikke fisk*, kan f.eks. en engelsk innlærer av norsk S2, siden engelsk ikke har denne regelen, si *Erik ikke liker fisk*. Dette fordi S2-innlæreren overfører parameterne fra førstespråket sitt, som ikke har V2, over til sitt norske mellomspråk.

Det relevante spørsmålet for andrespråksforskningen er i hvilken grad andrespråksinnlærere har tilgang (*aksess*) til UG, og hvilken rolle det spiller i møte med målspråket. Er det mulig å forandre på parameterne satt av andrespråket, eller ikke? Hvis det er mulig, har man like stor tilgang som for S1, eller finnes det begrensninger på hvor mye man kan forandre på parametre i voksen alder? Hvis andrespråksinnlærere har like stor tilgang på UG som man har for førstespråket, vil en innlærer i teorien ha mulighet til å få lik kompetanse i andrespråket som i førstespråket. Om man derimot har begrenset tilgang til UG, og på noe vis er avhengig av parameterne satt av førstespråket, vil en andrespråksinnlærer ha mer begrenset mulighet til å tilegne seg nye parametre som er forskjellige fra førstespråket. Slik kan vi tenke oss at hvis for eksempel en S2-innlærer av norsk ikke har parameteren for V2 i førstespråket sitt, vil personen ikke ha mulighet til å fullt ut tilegne seg denne regelen i andrespråket.

### 3.2 Teoretiske tilnærminger til andrespråkstilegnelse

Innenfor andrespråksforskning er det to motsatte strømninger for transfer og aksess for andrespråkstilegnelse – full aksess eller begrenset aksess. De tre teoriene presentert nedenfor stiller seg ulikt til om tilgang på UG og dermed tilegnelse av nye parametre er mulig, og hvor lett det er for en andrespråksinnlærer å tilegne seg andrespråk i like stor grad som et førstespråk. Den tredje teorien (*CEM*) tar også for seg hvorvidt tidligere tilegnede andrespråk kan påvirke tilegnelsesprosessen av et tredje- eller fjerdespråk.

#### 3.2.1 Failed Functional Features Hypothesis

Ifølge *Failed Functional Features Hypothesis* – hypotesen om mislykkede funksjonelle trekk, har innlærere av et andrespråk bare begrenset tilgang til UG, i motsetning til når morsmålet tilegnes. Det finnes dermed et tak på hvor mye av andrespråkets grammatikk det er mulig for innlæreren å lære seg. Teorien kommer fra Hawkins og Chan (1997) som undersøkte tilegnelsen av engelsk S2 i kantonesiske og franske innlærere. Dette var basert på innlærerens produksjon av *hv*-spørresetninger, der spørreord (*hv*-ord) ble plassert fremst i en setning, noe som i engelsk syntaks etterlater seg en tom posisjon nede i setningen.

Funnene fra denne studien indikerte at kantonesiske innlærere av engelsk ble dårligere på disse grammatiske operasjonene i engelsk jo høyere ferdigheter de hadde i engelsk. Dette var i motsetning til franske innlærere, som ikke hadde dette problemet. (Jin, Eide og Busterud, 2015: 246). Forfatterne konkluderte med at kantonesiske innlærere, som ikke hadde disse parameterne i morsmålet, var ute av stand til å tilegne seg de rette grammatiske strukturene, noe som indikerte at de hadde begrenset tilgang på UG.

### 3.2.1.1 Tolkbare og utolkbare trekk

Hawkins (2004) legger spesielt vekt på at *utolkbare trekk* i et språk er bortimot umulig å tilegne seg, med mindre disse trekkene allerede finnes i førstespråket ditt. Dette er rent formelle grammatiske regler og operasjoner i et språks grammatikk som ikke er «tolkbare», og dermed ikke lærbare, mener Hawkins. Andrespråksinnlærere kan ta i bruk strukturer som på overflaten ligner målspråkets struktur, men på det underliggende nivået vil de aldri kunne bli morsmålslike.

Et tolkbart trekk er gjerne meningsbærende, dvs. at trekket påvirker betydningen til setningen, mens utolkbare trekk ofte har rent grammatiske, ikke meningsbærende trekk. For genus vil tilordning av genus på substantivet til en viss grad være et tolkbart trekk (f.eks. *et bruk* vs. *en bruk*), mens de formelle trekkene på kongruensmålene for genus (dvs. determinativ og adjektiv) ikke være tolkbare, men rent formelle, morfosyntaktiske krav (huset er *stort/stor*). Ifølge Hawkins og Franseschina (2001) er tilegnelsen av utolkbare trekk altså umulig, med mindre man har disse i førstespråket sitt.

På genus, som vi skal inn på senere, er adjektivkongruens et utolkbart trekk, og voksne innlærere av norsk S2 vil dermed ifølge FFFH ikke ha tilgang til å lære denne regelen for genus, med mindre dette allerede er til stede gjennom førstespråket.

### 3.2.2 Full Transfer Full Access

På den andre siden av skalaen for «antatt tilgang på UG» finner vi teorien om Full Transfer, Full Access. Som navnet tilsier, sier denne teorien at innlærere alltid har full tilgang på UG og kan tilegne seg parametere som avviker fra eller som ikke eksisterer i morsmålet. I tilegnelsen av andrespråket vil en innlærer ha full transfer av alle grammatiske parametere fra morsmålet over på målspråket i starten av tilegnelsen.

I møte med innputt som ikke passer med de grammatiske reglene og strukturene i morsmålet, vil den interne grammatikken i mellomspråket tilpasse seg den nye inputen, og dermed parameterne i målspråket. Siden tilgangen på UG er ubegrenset, vil innlærere av et andrespråk ha mulighet til å tilegne seg alle mulige typer parametere i målspråket, både tolkbare og utolkbare trekk.

Begge teoriene er enige om at førstespråket spiller inn på tilegnelse av parametere i andrespråket, men det som skiller dem er hvorvidt det påvirker sluttnivået for tilegnelse av parametere utenfor innlærerens S1. (White et.al., 2004, s. 106) Hovedhypotesen er at i motsetning til FFFH, så har andrespråksinnlærere full tilgang på å forandre parametere i prinsippene til UG, og begrensninger i tilegnelse har med andre prosesser å gjøre enn tilgang på UG. I 3.3 gjør jeg rede for noen av disse prosessene.

### 3.2.3 Cumulative Enhancement Model

Mange innlærere av norsk har allerede lært seg et andre- og kanskje et tredjespråk før de lærer norsk, og hvordan disse innvirker på innlæringen, kan ha også ha en effekt. Teorien fra *Cumulative Enhancement Model (CEM)* er at tidligere tilegnede språk legger seg kumulativt over hverandre. Dette vil si at innlærerene av et nytt språk vil ha tilgang til parameterne og reglene fra alle tidligere tilegnede språk, både første- og andrespråk. (Jin, Eide og Busterud, 2015: 274-275)

Transfer av syntaktiske strukturer til målspråket vil derfor være lettere for noen som kan flere språk, spesielt hvis språket har de samme reglene som målspråket. Strukturer som allerede er tilegnet i første- eller andrespråket, trenger derfor ikke å læres på nytt i målspråket. En innlærer med flere andrespråk vil dermed være bedre rustet til å lære alle slags trekk i stadig nye språk.

For eksempel vil en innlærer av norsk S3, med engelsk som S1 og fransk som S2, kunne ha transfer av parametere, regler og strukturer fra begge de tidligere innlærte språkene. Siden fransk har genus og engelsk ikke, vil det ifølge CEM være lettere for innlæreren å tilegne seg de riktige parameterverdiene for genus i norsk hvis personen har lært fransk fra før. Dette sammenlignet med en person som bare har engelsk S1 og ikke noe S2, eller S2 der disse parametere ikke eksisterer.



Det finnes likevel forskning som indikerer at negativ transfer kan forekomme når man har første- og andrespråk der disse har forskjellige parametere fra hverandre. Gujord og Randen (2018) trekker fram Bohnackers (2006) studie av hvilken effekt et S2 (engelsk) hadde for svenske innlærere av tysk som S3, spesifikt på verbplassering. Resultatene viste at personer med engelsk som andrespråk hadde større feilplassering av verbet i tysk, enn de som ikke kunne engelsk (Bonacker, 2006, i Gujord og Randen, 2018: 69).

### 3.3 Andrespråklæring og undervisning

#### 3.3.1 Input og inputprosessering

Sentralt for all språktilegnelse er språklig *input*, å bli utsatt for språklige uttrykk i språket man lærer, enten det er muntlig eller skriftlig. Vi har allerede vært inne på hvordan tilegnelse av førstespråket i stor grad er automatisk, mens tilegnelse av andrespråket avhenger av førstespråket, der også transfer gjør seg gjeldende.

I tillegg må denne inputen prosesseres og internaliseres for at språkbrukeren skal kunne anvende dette igjen i form av output. Inputprosessering handler om å avdekke meningen og funksjonen til en form i målspråket, slik at dette kan internaliseres som en regel i deres internaliserte grammatikk – IG.

Barcroft og Wong (2013: 631) legger vekt på at en S2-innlærer har begrenset prosesseringskapasitet, som vil si at de ikke har mulighet til å prosessere all grammatisk og meningsbærende informasjon på en gang. De bygger på at innlærere ikke bare trenger input i andrespråket, men at *inputprosesseringen* (dvs. den mentale lagringen av informasjonen om inputten) krever at innlæreren avdekker sammenhengen mellom form og mening, det Barcroft og Wong kaller *form-meaning-connections*:

In order to acquire a language successfully, learners must connect (or map) a wide range of linguistic forms onto their meanings. If the input is not meaning-bearing or sufficiently comprehensible, learners have nothing onto which they can map the form. (Barcroft og Wong, 2013: 635-36)

Input for en S2-innlærer må dermed være meningsbærende, men også forståelig for at de skal kunne tilegne seg språket. Et viktig poeng for Barcroft og Wong er at innlærere først og fremst fokuserer på meningen av et språklig uttrykk, snarere enn den grammatiske funksjonen. Dette er basert på Van Pattens modell for input-prosessering, som blant annet

legger vekt på at innlærere først vil prosessere og internalisere mer meningsfulle former før mindre meningsfulle. (Van Patten, 2004, fra Barcroft og Wong, 2013: 637).

I norsk må en innlærer forstå og avdekke hvordan formen på f.eks. et ord som *gå* har en effekt på meningen. For eksempel er forskjellen mellom *går* (presens) og *gikk* (preteritum) at formen (her: tempus) styrer meningen (f.eks. fortid eller nåtid). Barcroft og Wong legger vekt på at slike former, der formen har både en meningsfull og kommunikativ funksjon, er noe innlærere kommer til å tilegne seg i større grad enn f.eks. regelrett og uregelrett bøyning av et verb. Disse meningsbærende aspektene ved språket er noe innlærere til en viss grad kan tolke, prosessere, og internalisere.

En stor utfordring med disse begrensningene i S2-innlæring er at innlærere ikke nødvendigvis greier å tilegne seg alle reglene og parameterne i målspråket, gjennom såkalt tillært oppmerksomhet. Dette er en mer eller mindre automatisk prosess der oppmerksomheten til innlæreren rettes mot noen trekk av målspråket, mens den overser andre trekk, basert på tidligere erfaring med f.eks. førstespråket. (Ellis, 2006, 2008, fra Gujord og Randen, 2018:172). Her vil grammatiske operasjoner som eksisterer i S1, være lettere å oppdage, mens operasjoner som ikke finnes i S1 vil være vanskeligere.

### 3.3.2 Ekspisitt/implisitt kunnskap og læring

#### 3.3.2.1 Eksplisitt og implisitt kunnskap

Inputprosessering, tillært oppmerksomhet og førstespråket setter dermed begrensninger for hvor mye språk en andrespråksinnlærer kan tilegne seg basert på input alene. Hvis det er mulig å forandre på parameterne i den interne grammatikken, men begrensninger i arbeidsminne og oppmerksomhet setter begrensninger for prosesseringen, kan da undervisning bidra til tilegnelsen?

Et grunnleggende problem i andrespråksforskningen er hvorvidt opplæring i de grammatiske reglene i et andrespråk fører til bedre tilegnelse hos en innlærer eller ikke. Her er skiller vi mellom *implisitt* og *ekspisitt* kunnskap og læring. Eksplisitt kunnskap er den kunnskapen en språkbruker har som språkbrukeren selv er bevisst over, og som språkbrukeren kan gjøre rede for. (Gujord og Randen, 2018: 169) Implisitt kunnskap er derimot kunnskap om språket som er ubevisst, automatisk og intuitiv, men ikke nødvendigvis bevisst for språkbrukeren. Mens implisitt kunnskap kan brukes, men ikke nødvendigvis forklares, kan ekspisitt kunnskap forklares, men ikke nødvendigvis brukes.

### 3.3.2.2 Eksplisitt og implisitt læring

På samme måte er eksplisitt læring en «innputt-prosessering med bevisst intensjon om å avdekke regelmessigheter og finne regler og konsepter som disse kan bli beskrevet som.» (Gujord og Randen, 2018: 169). På den andre siden fokuserer implisitt læring ikke på å gi å bevisstgjøre og avdekke regelmessigheter eksplisitt, men på at innlæreren skal oppnå implisitt kunnskap uten en bevisst prosessering av innputten fra målspråket.

Spørsmålet i andrespråksforskningen er i hvilken grad eksplisitt kunnskap kan bidra til implisitt kunnskap, og dermed til økt tilegnelse av målspråket. Dette blir kalt *interface-spørsmålet*, og handler om hvorvidt det finnes en kontaktflate/grensesnitt der eksplisitt kunnskap kan gå over til implisitt kunnskap (Gujord og Randen, 2018: 170). Det de likevel legger vekt på, er at eksplisitt opplæring er mest gunstig for de som har problemer med å lære målspråket, og å lagre og anvende dette som implisitt kunnskap.

### 3.3.2.3 Når kan eksplisitt undervisning være nødvendig?

I andrespråkstilegnelse er det flere trekk ved morfologi og syntaks som er skjult, og som dermed ikke er tilgjengelige for språkbrukeren. Dette gjelder spesielt språktrekk som er mindre viktige for meningen til et ord eller en setning, i tillegg til regler og strukturer som er grammatisk nødvendige, men mindre nødvendige for å kommunisere på en god måte (jf. Ragnhildstveit 2017).

Det er tre språklige faktorer som påvirker hvor vanskelig et grammatisk fenomen er å tilegne seg: «formens kompleksitet, betydningens/meningens kompleksitet og kompleksiteten til form-mening-relasjonen» (DeKeyser, 2005, i Gujord og Randen, 2018: 178-79).

Kompleksitet og relasjonen mellom form og mening er dermed viktige i eksplisitt undervisning, altså de aspektene av et språk som kan være vanskelige for en vanlig språkinnlærer å avdekke selv. Når man har vanskelig for å se, trenger man briller.

De som argumenterer for at eksplisitt undervisning har en verdi, f.eks. Barcroft og Wong, legger slik vekt på at spesielt grammatiske fenomener som er vanskelige å tolke, kan være nødvendige å gi eksplisitt undervisning i. De legger allikevel vekt på at dette kan ha ulemper. Siden innlærere har begrenset arbeidsminne, kan fokus på form føre til lavere tilegnelse av mening (Barcroft 2003, i Barcroft og Wong, 2013). Gujord og Randen (2018: 180) hevder

også at de trekkene som krever eksplisitt undervisning, er de trekkene som er lite transparente i sitt form-mening-forhold, altså fenomener der formen ikke så lett kan utledes fra betydningen.

Om eksplisitt undervisning har en effekt, kan den, som nevnt over, komme til uttrykk på tre måter: Den kan påvirke tilegnelsesruta, dvs. at undervisningen bidrar til at innlærere tilegner seg aspekter av andrespråket på en annen måte enn implisitt læring. Den kan også påvirke hastigheten for tilegnelsen, ved at innlæreren tilegner seg aspekter av andrespråket forttere. Til slutt kan den påvirke sluttnivået – at innlæreren ender opp på et høyere nivå enn det personen hadde uten implisitt undervisning.

### 3.4 Genus i norsk språk

#### 3.4.1 Hva er genus?

Det finnes et stort antall definisjoner av genus – både i dens funksjon, formål og betydning. Franceschina (2005) deler definisjoner av genus inn i fire kategorier – definisjoner som fokuserer på hvilken type grammatisk genus (ikke) er, hvordan genus manifesterer seg selv, genus' funksjon og hvilke klassifiseringer genussystemer benytter (Franceschina, 2005: 70-71). De to første er mest utbredte og minst kontroversielle. Ragnhildstveit (2017: 32) siterer Hagen (2000) for definisjonen av genus som «[...] en inherent (=«iboende») kategori ved substantivet, som bidrar til å bestemme hvordan substantivet styrer kongruens». Samtidig er det endelige uttrykket bare synlig på ordene som blir styrt av substantivet. Denne forklaringen viser to ting: 1) genus er noe som substantivet «har», en iboende kategori, og 2) substantivets genus styrer *kongruensen* på tilhørende determinativer og modifikatorer.

I disse forklaringene er det viktig å poengtere at genus i norsk er en kategori som sjelden viser til noe i virkeligheten. Selv om genus på et ord kan korrelere med kjønn det refererer til – f.eks. mann eller kvinne – er det ikke nødvendigvis slik. Ta for eksempel *hytte*, som er femininum, *hus* som er nøytrum, og *bygning* som er maskulinum. Trosterud (2001) og Braunmüller (2000) prøver å forklare genustrekk ved semantiske, morfologiske eller fonologiske aspekter ved substantivet.

Selv om noen substantiv har en klar tilknytning til kjønn til det ordet refererer til, så er det få konkrete regler for hvilket genus som blir tilordnet et bestemt substantiv. Trosterud (2001) mener at det finnes konkrete regler for nesten alle kjente substantiv, men disse reglene er så

mange og diffuse at det ikke kan læres basert på ordet i seg selv. Det eneste faste uttrykket for genus i norsk er *kongruensen* mellom substantivet og bestemte ordklasser, enten i attributiv stilling til substantivet, eller i predikativ stilling i en setning (*et rødt hus* vs. *huset er rødt*).

Genus kommer altså til syne i bøyingen av ordene som nomenet styrer. I setninger som «Erik ser på **et** rødt tre» og «Erik ser på **en** rød bil» er det tydelig at ordene rundt har ulik bøyning, mens substantivet i seg selv ikke nødvendigvis har noen synlig bøyning. Hvilket genus *tre* og *bil* har, vises bare på determinativet *en/et*, og adjektivet *rød/rødt*. På grunn av dette vet vi at *bil* er maskulinum, og *tre* er nøytrum. Substantivet selv har ingen indikator, og i setningen «Erik ser på hennes bil» er ikke genus synlig – men fortsatt til stede som et trekk substantivet har. Vi ser dette også i bestemt form, der substantivet endrer form: **den røde bilen** vs. **det røde treet**. Det er uenighet i om bestemthetssuffikset i norsk (*bil-en, tre-et*) kan regnes som en genusmarkør eller ikke, men det likevel relativ enighet om at det er en sterk genusindikator (se f.eks. Westergaard & Rodina 2019).

### 3.4.2 Genus i norsk språk

Genus utgjør sammen med numerus (entall-flertall) og definitthet de egenskapene som alle substantiv har, og som determinativer og adjektiv til substantivet styrer () må kongruere i (Golden, Mac Donald og Ryen 2014: 13). Tradisjonelt blir norsk antatt å ha tre genus (maskulinum, femininum, nøytrum), men noen dialekter, som bergensk, og noen former av bokmål regnes som to- eller hybridgenussystemer (Braunmüller, 200: 48).

Som nevnt er det to viktige aspekter ved genus i norsk– *genustilordning* og *genuskongruens*. Mens kongruens oftest er synlig, trenger ikke genus å være det. Mange av trekkene er synlige i norske nominalfraser.

- (3) Indef.sing. En rød bil (m.) - Ei rød hytte (f.) - Et rødt hus (n.)
- (4) Def.sing. Den røde bilen (m.) – den røde hytta (f.) – det røde huset (n.)

Vi ser i eksemplene over at i ubestemt form entall finnes determinativet i tre former (*en, ei, et*)– maskulinum, femininum og nøytrum, i bestemt form i to former, én i maskulinum/ femininum (*den*) og én i nøytrum, med et -t-suffiks (*det*). Adjektivet har to former i ubestemt form (*rød, rødt*) og en i bestemt form (*røde*). Dette er det som er synlig i alle substantivfrasene.

Selv om dette er tydelig, er det vanskelig å si *hvorfor* et substantiv får det genuset det har, også i norsk. Bortsett fra enkelte tilfeller der genus korresponderer med biologisk kjønn (som *mann* eller *kvinne*, er det liten sammenheng mellom substantivets genus og ordets referent. I teori-kapittelet går jeg gjennom mer i dybden på genustilordning og de semantiske, morfologiske og fonologiske trekkene som bidrar til at et ord får et bestemt genus.

Siden genus slik er mindre meningsbærende enn definitthet og numerus, kan det være lettere for innlærere å overse genus, hvis fokuset ligger på å avdekke mening, og ikke grammatikk.

Selv om genus i mange kontekster er en kategori som ikke er absolutt nødvendig for å kommunisere på norsk, er det likevel en grammatisk kategori som er veldig synlig. Feil på genus er dermed veldig tydelige hos en andrespråksinnlærer. Selv om innlæreren klarer å tilordne riktig genus (*et hus*), kan det likevel forekomme feil på kongruensbøying (*et rød hus*), for eksempel. På den andre siden kan man ha riktig kongruensbøying, men feil genus på substantivet (*en rød hus*); jf diskusjonen av eks. 1 og 2 over. Disse utfordringene belyser ulike sider av genustilordning, og den som forsker på dette må være klar over disse ulike aspektene.

### 3.4.3 Genuskongruens

Genus kommer til syne på flere områder i norsk grammatikk. Norske substantiv har 3 trekk som styrer deres bøying: numerus, definitthet og genus. Dette kommer til syne på substantivet i seg selv, i form av bøyingsendelser, og på ordene som substantivet styrer – determinativ og adjektiv - gjennom kongruens. Substantivet *har* genus, mens adjektiv og determinativ bøyes *etter* substantivets genus. Genus er slik et kongruenstrekk i norsk (Ragnhildstveit, 2017: 170).

#### 3.4.3.1 Substantiv

På substantivet kan vi se genus i definit form entall, gjennom dets bestemthetssuffiks. Suffikset *-en* viser til maskulinum (f.eks. *bilen*), *-a* viser til femininum (f.eks. *hytta*) og *-et* til nøytrum (f.eks. *huset*). Indefinit form flertall *kan* gi en indikator på at substantivet er nøytrum hvis det ikke har suffiks (f.eks. *hus=n*), men dette kan også gjelde for andre genus (f.eks. *ting=m/n*). I entall ubestemt form trenger substantivet determinativ for å vise synlig genus, mens det i bestemt form flertall ikke er synlig genus i det hele tatt.

<b>Bøyingsendelser for substantiv</b>			
	Maskulinum	Femininum	Nøytrum
Indef.sing.	-Ø	-Ø	-Ø
Def.sing.	-en	-a	-et
Indef.plur.	-er	-er	-Ø/-er
Def.sing.	-ene	-ene	-ene

Tabell 1: Bøyingsendelser for for norske substantiv

Substantivet er kongruenskontrolløren, mens adjektiv og determinativ er kongruensmålet (Ragnhildstveit, 2017: 170). Det betyr at adjektiv og determinativer som er tilknyttet substantivet i attributiv (inne i frasen) eller predikativ (utenfor frasen) stilling, styres av substantivet. Substantiv og ordene som styres av det har en form-form-relasjon – en synlig forandring i form fra substantiv til adjektiv og artikkel (s 171): kongruens. Dette gjelder for alle de grammatiske trekkene som substantivet har. Som tidligere poengtert kommer genus primært til syne i slike omkringliggende ord – ord som kongruerer med substantivet.

### 3.4.3.2 Determinativ

Determinativer er den ene store kategorien av ord som kan ha synlig kongruens. Ubestemt artikkel i norsk har synlig kongruens med alle tre genus (*en, ei et*), mens bestemt artikkel har ulik bøyning kun i distinksjonen fellekjønn-nøytrum (*den/det*). Possessiver har synlig kongruens med alle tre genus i entallsform (f.eks. *min/mi/mitt*) mens flertallsformene kun har synlig bøyning på nøytrum i 1.personsform (*vår/vårt*). Andre possessiver har ingen synlig bøyning i det hele tatt, som *hans, hennes og deres* (Golden, Mac Donald og Ryen, 2014: 31-32). I tillegg kommer demonstrativer og kvantorer, som også kan ha synlig bøyning.

### 3.4.3.3 Adjektiv

Adjektiv i norsk kongruerer med substantivets genus, definitthet og numerus. I bokmål er det en hel del *synkretisme* eller sammenfall; bøyinger som ikke viser tydelig forskjell mellom genus. I bestemt form entall der adjektivet står i attributiv stilling, får adjektivet normalt *-e-* suffiks (*den fine bilen, det fine huset*). De aller fleste adjektiv (med unntak av *liten*) har synlig forskjell i bøyning bare ved nøytrum, med endelsen *-t* (*rød-rødt*). Adjektiv kan stå i to

forskjellige stillinger i norsk – i attributiv stilling, der det står foran substantivet i selve substantivfrasen

(5) *et gult hus*

(6) *en fin bil*

Det kan også stå i predikativ stilling, der adjektivet står utenfor substantivfrasen, med kopulaverbene *være* eller *bli*. (Golden, Mac Donald og Ryen, 2014, s. 19, 22)

(7) *huset er gult*

(8) *bilen blir fin*

Synlig genuskongruens i norsk finner vi i attributiv stilling i ubestemt form entall (*en gul bil, ei gul hytte, et gult hus*) og i predikativ stilling bestemt form entall (*Bilen er gul, hytta er gul, huset er gult*). Det gjelder også bruk av genitiv-s når adjektivet står predikativ stilling (*Olavs hus er blått, Petters bil er blå*).

I tillegg finnes det flere adjektiv som av forskjellige grunner ikke følger normalt bøyingsmønster. Adjektiv som ikke får *-t*-endelse i ubestemt entall er ord med *-ig*-endelse (f.eks. *heldig*), adjektiv som allerede ender på *-t* (f.eks. *fast*), noen adjektiv som ender på *-sk* (f.eks. *norsk*), men ikke alle (f.eks. *friskt*). Andre adjektiv har ingen bøyning, og er like uansett hvilken form eller posisjon substantivet har i forhold til dette. Mange flerstavelses-adjektiv, kortstavede ord med trykktung vokal (*bra, sta, slu*), men ikke alle (f.eks. *blå-blått*) og adjektiv som ender på *-e* (*moderne, ekte*) (Golden, Mac Donald og Ryen, 2014: 21).

Adjektivkongruens er også et *utolkbart trekk*, ved at form-meningrelasjonen i genus er lav. Mens ubestemt artikkel og bestemthetsuffixet har en kobling mellom form og mening (antall og bestemthet/kjent-ukjent) viser adjektivets kongruens kun formelle trekk. Betydningsmessig er det ingen forskjell mellom *blå* og *blått*, noe som kan tenkes å gjøre adjektivet til en vanskeligere kategori å tilegne seg enn det de to overnevnte genusmarkørene.

#### 3.4.4 Genustilordning

Som nevnt i definisjonen på genus, viser genus seg gjennom kongruens i determinativ og adjektiv. Samtidig er genus en iboende egenskap, og selv uten synlige utvendige tegn eksisterer genus i substantivet. Genustilordning er oftest ikke basert på naturlig kjønn, men på semantiske, morfologiske, eller semantiske regler. Mens et språk med tre genus typisk baserer seg på morfologiske regler for genustildeling, vil språk med to genus (her: felleskjønn og



nøytrum) basere seg på semantiske regler, primært på om substantivet er menneskelig/levende (ofte felleskjønn) eller ikke-levende (nøytrum). (Braunmüller, 2000, s. 25) Det kan dermed se ut til at det finnes både morfologisk og semantisk grunnlag for å tilordne genus, men det finnes mest nøyaktig data på morfologisk tildeling.

#### 3.4.4.1 Regler for genustildeling i norsk språk

Det finnes noen undersøkelser på genustilordning i norsk, og hvilke trekk ved substantivet som bestemmer dets genus. Studier av genustildeling til enten nonce-substantiv eller engelske låneord i norsk har indikert at det finnes morfologiske trekk ved ord som tilsier et bestemt genus. Generelt er maskulinum det mest brukte genuset i begge disse studiene, men Urek et al. (2018) fant indikasjoner på at ord som ender på /-e/ blir femininum, mens ord på /-v/ blir nøytrum. Engelske låneord i norsk tilordnes sjelden femininum, og ordene fluktuerte mellom nøytrum og maskulinum. Det var vanligst med maskulinum på substantiv som ender på *-ing* og *-er*, mens enstavelsesord ble nøytrum (Johanson & Graedler, 2002, sitert fra Londahl & Westergaard, 2021: 100).

Trosterud (2001) argumenterer for et regelbasert, hierarkisk system for genus i norsk der genustilegnelse i norsk ikke er tilfeldig. Ulike sett med morfologiske, semantiske og fonologiske regler konkurrerer med hverandre for hvilket genus et gitt ord skal ha. Trosterud legger fram tre viktige prinsipper for genustilordning i norsk:

1. Defaultgenus er maskulinum, med mindre en regel gir et annet genus. Systemet blir slik: m >> f >> n
2. Systemet er hierarkisk, det vil si en regel som har høyere verdi i hierarkiet overstyrer en regel som har lavere verdi, som at maskulinum overstyrer femininum som overstyrer nøytrum.
3. Generelle regler blir overstyrt av mer spesifikke regler, enten de er semantiske, morfologiske eller fonologiske.

Gjennom disse finner han forskjellige semantiske, morfologiske og fonologiske trekk som bidrar til å bestemme genus (Trosterud, 2001: 5). Han argumenterer også for at det norske genussystemet har en semantisk kjerne, og at semantikk primært skiller ulike klasser substantiv, men at morfologiske og fonologiske kriterier kommer etter hvert (s. 7).

Trosterud framstiller også morfologiske regler som tilordner genus, enten via bøyings- eller avledningsmønster. Vi nevner substantiv uten segmental formativ (f.eks. *barn, hus, land*), verbalsubstantiv av verbstammen (kortstava verbalsubstantiv), og spesifikke suffikser, her -*eri, -ment* og -*skap* (2001: 13-15). Dessuten finnes det visse fonologiske regler for nøytrumstilordning nøytrum, men Trosterud poengterer at disse kan analyseres som morfologiske unntak, heller enn fonologisk bestemte.

Basert på Trosterud, samt Ragnhildstveits oppsummering av regler som er ukontroversielle for genustildeling i norsk, antar vi de følgende tre kategorier:

Kortstava verbalsubstantiv	Avledningssuffiks	Massesubstantiv
F.eks. <i>hopp, kast, løp</i>	F.eks. <i>spørsmål, selskap, bakeri</i>	F.eks. <i>vann, mel, sand</i>

Tabell 2: Forklaring av nøytrumskategorier

#### 3.4.5 Tilegnelse av genus i et andrespråksperspektiv

Tilegnelse av genus og genuskongruens er utfordrende, men hvor vanskelig det er, kommer for en del an på hvilke trekk vi ser på, og om innlæreren har tilegnet seg det aktuelle trekket (f.eks. genus og genuskongruens) tidligere. Generelt sett har voksne innlærere en mye større feilrate i genustildeling og -kongruens enn barn (Franceschina, 2005: 116). Feilraten varierer derimot stort, både innenfor forskjellige typer genuskongruens og genustilordning.

For genuskongruens har det vist seg at visse kongruenstrekk er vanskeligere å tilegne seg enn andre. Kongruens mellom determinativ og substantiv er lettere enn kongruens mellom adjektiv og substantiv. I tillegg skjer tilegnelse av genuskongruens på bestemt artikkel fortere og mer nøyaktig enn kongruens på ubestemt artikkel (Franceschina, 2005, s. 114).

Studier av norsk som andrespråk viser at de enkleste aspektene av genus og genuskongruens er i ubestemte artikler og bestemthetssuffikset, mens kongruens på adjektiv der substantivet er nøytrum er vesentlig vanskeligere (Ragnhildstveit, 2017: 89). Dette kan spesielt gjelde for innlærere som ikke har genus i morsmålet sitt (Jin og Eide, 2015: 311-12).

Enkelte trekk går igjen for mange innlærere når de tilordner genus. Et vanlig problem er å overforbruke defaultgenus, som ofte er maskulinum. Det skjer også sjeldent tilordning av ikke-default-genus til substantiv som skal ha default-genus. For eksempel ville det i norsk være mer typisk å tilordne maskulint genus til et nøytrumsord (f.eks. *en barn*) enn nøytrumsgenus til et substantiv med maskulint genus (f.eks. *et mann*). Fra tidligere studier

(f.eks. White et.al. 2004) synes dette å være et problem uavhengig av om innlæreren har genus i førstespråket eller ikke. Dette gjelder spesielt for adjektivkongruens og ubestemt artikkel, og mindre på bestemthetssuffiks.

Dette problemet viser seg også ved vekslende eller avvikende bruk av kongruensbøying. En innlærer kan tilegne seg genus riktig i ubestemt form entall, men enten bøye det i bestemt form i et annet genus, eller ha manglende kongruens, f.eks. «*den rød huset*». Ved uoverensstemmelse mellom substantiv, determinativ og/eller adjektiv, forekommer dette oftest med maskulin form på determinativ/adjektiv og feminin/nøytrumsform på substantivet, f.eks. i form av *et rød hus*, eller *den huset*. Det skjer sjelden motsatt (se f.eks. White, 2004).

#### 3.4.5.1 Førstespråkets rolle i genustilordning

Ulike studier har tilskrevet førstespråket ulike roller innenfor andrespråkstilegnelse, og har kommet til ulike konklusjoner om hvorvidt en andrespråklærer må ha parameterne for utolkbare trekk i førstespråket for å kunne tilegne seg genus i et andrespråk eller ikke. To studier av spansk som andrespråk konkluderer på hver sin ende av aksebegrenset/full tilgang på UG for andrespråksinnlærere.

Franceschinas (2001) kvalitative studie av en spansk S2-bruker med engelsk som førstespråk, indikerte at mangel på genus i førstespråket kan føre til at innlærere ikke tilegner seg utolkbare kongruensstrekk på genus. Mens resultatene viste 100% korrekt genustilordning på substantiv, adverb og possessiver, lå riktighetsprosenten for kongruens på adjektiv, demonstrativ, artikler og pronomener lavere, på ca 90% (s. 236-238). Ved nærmere undersøkelse viste det seg at 93% av kongruensfeilene på disse kongruensmålne skyldtes feil genuskongruens (stort sett overforbruk av maskulinum). Feilene på numerus var derimot dramatisk mange færre (7%).

Konklusjonen blir for Franceschina at det finnes et tak for innlærere av spansk S2, ut i fra at en innlærer med engelsk S1, som mestrer numerus-kategorien i stor grad, ikke greier det samme nivået for genus. Mens tildelingen av genus på substantivet er tolkbart, er genuskongruens på f.eks. adjektivet åpenbart et utolkbart trekk. Forklaringen finner Franceschina i at mens engelsk har numerus som kategori, har det ikke genus, og det er derfor

denne differansen finnes i resultatene: utolkbare trekk som ikke finnes i morsmålet, kan ikke tilegnes for voksne innlærere.

White et al. (2004: 127) sin studie på innlærere av spansk S2 med engelsk og fransk S1 viste derimot at disse hadde mange av de samme feilene på genus, uavhengig av hvilket førstespråk de hadde. Numerus var mindre vanskelig enn genus for alle informantene, og skillet mellom resultatene på numerus og genus var størst på informantene som var på et lavt nivå på andrespråket. Avvikene var størst på genuskongruens på adjektiv, spesielt for gruppene på lavt nivå (s. 120) og artet seg som overforbruk av maskulinum på enten substantivet eller som kongruenstrekk på determinativer og adjektiv, og mye mindre grad i motsatt fall.

Spesielt sett fra FFFHs ståsted, burde det ha vært større forskjeller mellom de franske og engelske informantene, siden informantene med fransk S1 har utolkbare genustrekk i sitt morsmål, mens informantene med engelsk S1 ikke har det:

[W]hen the L1 has gender, agreement should not be subject to proficiency effects, because there is nothing to learn other than the gender of the nouns themselves: once the gender of the noun is known, uninterpretable features on adjectives and determiners are checked by mechanisms already in place because of the L1 grammar» (White et.al. 2004: 127).

Resultatene fra denne studien konkluderer slik med at genus kan tilegnes, uavhengig av om det finnes utolkbare genustrekk i førstespråket eller ikke. Utfordringen ligger ikke i utolkbare kongruenstrekk, men i å tilordne et annet genus enn default på substantivet i seg selv. Den største forskjellen var hvilket nivå informantene lå på, ikke hvilket førstespråk de hadde.

### 3.5 Prediksjoner for effektene av undervisningsopplegget

Basert på resultatene fra tidligere teorier, finnes det ulike prediksjoner for hvordan resultatene til studien kommer til å være, og hvordan effektene av intervensjonen kan komme til uttrykk i genustildeling.

#### 3.5.1 Overforbruk av defaultgenus

Fra Ragnhildstveit (2017), Franceschina (2001) og White et.al. (2004) er det et gjennomgående trekk at andrespråksinnlærere bruker default-genus i mye større grad enn andre typer genus. Dermed er det sannsynlig at dette vil være tilfelle også hos informantene i min studie, både pre- og posttesten. Graden av overforbruk vil trolig variere, ettersom overforbruk på adjektiv og ubestemt form er vist å være større enn på bestemt form.

### 3.5.2 Kongruenstrekk på adjektiv vil være den vanskeligste kategorien

Siden adjektivkongruens er et utolkbart genustrekk, vil dette være den kategorien der avvikene vil være størst. Tidligere studier (bl.a. Franceschina 2001) tilsier at genustilordning til substantivet er lettere, mens kongruenstrekk er vanskeligere å tilegne seg, spesielt for innlære som ikke har utolkbare genustrekk i førstespråket.

For informanter som er tidlig i språkinnlæringen, og informanter uten genus i S1 vil det være en forskjell i kongruenstrekk for genus på adjektiv i predikativ stilling sammenlignet med informanter som enten har utolkbare trekk for genus i førstespråket, eller som er på høyere ferdighetsnivåer.

### 3.5.3 Endring eller ikke endring av resultater fra pre- til posttest

Det er ulike prediksjoner for endring i resultatene for FFFH og FTFA. Hvis informantene har en begrenset tilgang til UG og utolkbare trekk, vil det kun være mulig for informantene som har disse trekkene i førstespråket å gjøre større fremgang på adjektivkongruens, uavhengig av om de har fått intervensjonen eller ikke. Det er derimot mulig at informantene i begge grupper gjør en større fremgang på bestemthetssuffiks, ettersom dette er et mer tolkbart trekk.

Begge teoriene legger til grunn at innlærere vil ha forskjellige resultater i begynnelsen, ut fra om førstespråket har de samme utolkbare trekkene eller ikke. Etter hvert vil det derimot vise seg forskjeller mellom gruppene, basert på hvilke parametere førstespråket har. I denne situasjonen vil innlærere som har genus og utolkbare genustrekk i førstespråket, oppnå høyere riktighetsprosent enn de uten dette, ifølge FFFH. For FTFA vil disse forskjellene være tydelige i starten av tilegnelsen, men etter hvert som informanten får forandret parametere i mellomspråket, vil førstespråkets betydning krympe. Utolkbare trekk kan tilegnes, og det vil være fremgang for informantene uavhengig av hvilket førstespråk de har.

Hvis prinsippene til FFFH er virksomme, vil intervensjonen ha en effekt på informantene som allerede har genus, mens det vil ha liten effekt på informantene som ikke har det. De vil kunne tolke genus til en viss grad på substantivet, men dette vil komme mindre til syne på kongruensmål (som adjektiv), ettersom dette er utolkbare trekk. Hvis det derimot er en forskjell mellom test- og kontrollgruppene på alle informantene, kan dette være en indikasjon på at førstespråket ikke er en hindring for informantene. Har informantene derimot tilgang til UG (slik FTFA antar), vil det være positive endringer også for informanter uten genus i

førstespråket, og det vil være mulig for informantene i testgruppa å gjøre en fremgang også om de ikke tidligere har tilegnet seg utolkbare trekk for genus.

CEM predikerer også at det vil være en mer markant positiv endring for informanter som har tilegnet seg flere andrespråk før norsk, og hastigheten for tilegnelse vil være raskere enn informanter som ikke har tilegnet seg andrespråk tidligere. Dette gjelder spesielt hvis de har tilegnet seg genus i enten første- eller andrespråket.

#### 3.5.4 Informanter med genustrekk i tidligere språk, vil ha bedre resultater

Et gjennomgående trekk i studiene nevnt her, er at genus i første- eller andrespråket kan ha en positiv effekt på resultatene på pretesten, og til dels bestemme hvor store endringer det er fra pre- til posttest. Det vil spesielt være et skille for informanter med og uten genus i S1 eller tidligere S2, om tilegnelsen av utolkbare trekk er begrenset for informantene uten slike trekk.

Dette vil være synlig i både pre- og posttesten i begge grupper, skilt mellom informantene som har genus (fransk, nederlandsk, tysk, polsk) og uten (engelsk, koreansk). Hvis det ikke er mulig for informantene uten genus i førstespråket å tilegne seg genustilordning og/eller kongruens, vil det være en synlig forskjell allerede på pretesten. I tillegg vil det være liten endring for informantene i testgruppa i forhold til informantene på kontrollgruppa med engelsk eller koreansk S1, ettersom eksplisitt undervisning i genus ikke kan føre til en endring i parameterne i deres IG.

### 3.6 Effekter av intervensjonen

#### 3.6.1 Sluttnivå

Om intervensjonen har en positiv effekt, bør det være en forskjell mellom ellers like grupper i test- og kontrollgruppene i pre- og posttest. På grunn av at pre- og posttesten er over et kort tidsrom, er det ikke mulig å si noe konkret om endelig sluttnivå, men det er mulig å se om intervensjonen kan medføre en positiv endring i testgruppa i løpet av dette tidsrommet.

#### 3.6.2 Hastighet

Hvis visse grupper har en positiv endring fra pre- til posttest, er det mulig å si om det er en forskjell i gruppene for hastigheten for tilegnelse. Hvis enkelte grupper i testgruppa har fremgang på posttesten, vil intervensjonen ha hatt en effekt om informantene fra tilsvarende

grupper i kontrollgruppa har mindre fremgang. Om genus i førstespråket eller tidligere andrespråk er faktorer som bidrar til tilegnelse av genus, kan dette påvirke hastigheten.

### 3.6.3 Tilegnelsesrute

Det er også mulig å se om effekten av intervensjonen har en effekt for tilegnelsesruta, ved at intervensjonen har en annen effekt enn kontrollgruppa. Hvis informanter i kontrollgruppa har en nedgang i resultatene, vil en positiv effekt vise at undervisningsopplegget endrer den veien innlærerne ellers ville gått. Dette gjelder spesielt for overforbruk av default-genus, som er en rute som mange innlærere av andrespråk med genus går. Hvis informantene i test- og kontrollgruppene har ulike resultater for genustildeling, kan dette være en indikator på forskjellig tilegnelsesrute.

## 4 Metode

### 4.1.1 Formål og utforming av studien

Denne studien er en intervensjonsstudie, det vil si at vi undersøker to grupper mennesker som er i gang med norskopplæring, én kontrollgruppe og én testgruppe. Ved å gi den ene gruppa et undervisningsopplegg (en intervensjon), vil vi gjennom en pre- og posttest undersøke om undervisningsopplegget har noen synlig effekt på læringen til testgruppa sett i forhold til kontrollgruppa.

Formålet med å teste undervisningsopplegget er å se om N2-innlærerne lettere kunne identifisere nøytrum, og dermed tilordne genus i større grad på ubestemt artikkel, bestemthetssuffiks og adjektiv i predikativ stilling. Formålet er derfor å se om informantene greier å identifisere genus, og dermed sette inn indikatorene som viser til hvilket genus ordet har. Ut ifra undervisningsopplegget hadde vi fire kategorier til å tilordne genus, gjennom de synlige genusmarkørene på nøytrum. Utgangspunktet var dermed å teste et antall nøytrumsord som falt innenfor disse fire kategoriene.

For å teste om undervisningsopplegget ville ha en effekt, ble det bestemt å ta en pre- og posttest på informantene som deltok i undersøkelsen. Dette ville bestå i to likt utformede tester. Formålet med testene er å se hvor godt informantene er på å identifisere nøytrum, basert på undervisningsoppleggets fokus på de fire kategoriene. Ved å ha en test- og

kontrollgruppe er det mulig å identifisere eventuell progresjon i begge gruppene i posttesten, og sammenligne resultatene. Dette er et bra utgangspunkt for å kunne få analyserbare data som kan si noe om virkningen av undervisningsopplegget.

For å kvalitetssjekke både intervensjonen og pre/posttester ble alt materiale utformet og evaluert i fellesskap av mine to veiledere og meg. Formålet var å sjekke at setningene ikke hadde uklar mening, at de ikke gav hint til informantene om ordenes genus, og at setningenes form ikke var for komplisert. I tillegg ble det sjekket av spørreskjemaets form og informasjon var forståelig og intuitiv for informantene.

## 4.2 Valg av metode

Innenfor språkvitenskapen er det to hovedskiller i valg av metode – kvalitative metoder og kvantitative metoder. Kvalitative metoder foregår ofte gjennom intervjuer med informanter, mens det i kvantitative metoder er bruk av informanter eller korpus som er mest utbredt. Intervjuet er tilrettelagt for mest mulig toveiskommunikasjon mellom forsker og informant, i tillegg til at det er lett å følge opp informantenes svar. Den har allikevel noen ulemper, som at forskeren ubevisst kan påvirke informanten i løpet av intervjuet. (Johannesen, 2003, s. 136-137)

Kvalitative metoder har blitt brukt til å undersøke genustildeling og kongruens (se f.eks Franceschina 2001), men denne metoden fungerer dårligere til formål som ligner denne studien. Fordi vi ønsker å spore effekten innenfor ett spesifikt fenomen hos flere individer, et større antall informanter med variasjon innenfor nivå, første- og andrespråk og utdanningsnivå, framstår en kvantitativ metode som mer aktuell.

For å teste om eksplisitt undervisning kunne ha en effekt, bestemte vi oss for å bruke levende informanter i studien. Siden forskningsspørsmålene i denne oppgaven handler om effekten av eksplisitt undervisning, var det også viktig å ha en metode som kunne vise effekten av dette. Vi bestemte oss derfor for å gjøre en intervensjonsstudie. I en intervensjonsstudie tester man i hvilken grad en metode påvirker informantene i studien. I denne konteksten handler det om informanter med norsk som andrespråk som går på norskkurs. Den generelle utformingen er lik mange andre intervensjonsstudier på genus i en klasseromssituasjon, som Lyster (2004) og Wust og Roche (2018). Fellesnevneren er at to relativt likt sammensatte grupper blir sammenlignet i en pretest før intervensjonen, og en posttest etterpå, der den ene gruppa mottar intervensjonen, den andre ikke. Hvis testene og gruppene er utformet på lik måte, bør det



kunne gi en indikasjon på om intervensjonen har hatt noen effekt på gruppa som mottok intervensjonen i forhold til kontrollgruppa.

For at en intervensjonsstudie skal vise om det er en effekt, er det viktig å ha en testgruppe, som mottar intervensjonen, og en kontrollgruppe, som ikke mottar den. Det er for å teste om intervensjonen har noen effekt, at begge gruppene mottar en pretest før intervensjonen, og en posttest etter, slik at resultatene kan sammenlignes mellom test- og kontrollgruppene. For denne studien er selve intervensjonen et undervisningsopplegg som handler om hvordan man kan identifisere substantiv som er nøytrum, samt hvordan genuskongruens fungerer og kommer til syne i norsk språk. Under vil jeg spesifisere hvilke metodiske valg vi gjorde for å få et mest mulig stringent design på studien.

Ofte er intervensjonsstudier gjennomført fysisk i klasserommet. Dette var også den originale planen for denne studien, men på grunn av korona-pandemien, var det ikke mulig å gjennomføre dette, pga. smittevern. På grunn av dette var det derfor nødvendig å gjennomføre og distribuere både intervensjonen og pre-/posttest digitalt, i tillegg til at det ikke var noen fysisk kontakt med informantene i studien. Dette hadde metodiske konsekvenser, som jeg gjør rede for nedenfor.

#### 4.2.1 Hvilke aspekter av genus skal testes

I utformingen av undervisningsopplegget var det viktig å finne ut hvilke aspekter av genus som skulle være fokuset for både undervisningsopplegget og spørreskjemaene i testene. Det var viktig for studien at undervisningsopplegget hadde riktig fokus, slik at alle aspekter ved genus som ikke var like relevante, ble utelukket.

I teori-kapittelet gjør jeg rede for hvordan genus kommer til syne i norsk grammatikk. Valget falt på å primært vektlegge nøytrum, fordi det er her det er en synlig forskjell i genusindikatorer på determinativ (*et*), adjektiv (*-t*) og bøyingssuffiks i bestemt form. Satt i forhold til default-genus (maskulinum), er det synlige forskjeller ved alle aspektene av kongruensmålene for genus.

Det andre viktige aspektet var å finne noen kategorier av nøytrum som det var mulig å lage et undervisningsopplegg rundt. Som vist i Trosterud (2001), Ragnhildstveit (2017) og Golden, Mac Donald og Ryen (2014) er det flere regler for genustildeling. For at disse reglene skulle

egne seg som grunnlag for undervisning, måtte de være få, konkrete, men også omfattende nok til å fange opp en tilstrekkelig mengde nøytrums-ord. Basert på Trosterud (2001, s. 11, 15) og Ragnhildstveit (2017) var det tre kategorier som det var mulig å lage et konkret undervisningsopplegg til:

- Kortstava verbalsubstantiv
  - o Substantiv der ordet er bygget av verbstammen: f.eks. *å hoppe* → *et hopp*
- Stoff-/massesubstantiv
  - o Substantiv som refererer til masser/utellelige enheter: *blekk, vann, mel*, etc.
- Suffikser
  - o Substantiv som blir tildelt nøytrum basert på endelsen: *spørsmål, bakeri, selskap, argument*, etc.

Et annet valg vi gjorde var å dele de forskjellige aspektene av genuskongruens i avgrensede deler, både i intervensjonen og testene. Dette var både for å gjøre intervensjonen godt strukturert, men også fordi ulike aspekter av genuskongruens har ulik vanskelighetsgrad for andrespråksinnlærere. (Ragnhildstveit, 2017, s. 37)

Den første inndelingen var i de forskjellige bøyingsformene av substantiv – (ubestemt/bestemt) entall og flertall. Dette ble i den originale utformingen til fire forskjellige deler. I tillegg var fokuset på de ulike delene konsentrert rundt forskjellige typer genuskongruens – ubestemt artikkel, bestemt artikkel og bøyingssuffiks, adjektivkongruens i attributiv og prediktiv stilling, og flertallsbøyning.

I tillegg var det i den originale planen lagt vekt på alle tre genus, men bare to genus i de to første delene – maskulinum og nøytrum. Argumentet for å bruke bare maskulinum og nøytrum i de to første delene var for å se om informantene kunne tildele riktig genus ved nøytrum i de to første delene, for så å overføre denne kunnskapen til de to neste, der også femininum skulle være med.

Det første som ble valgt bort, var flertallsbøyning. I bokmål er det få bøyingsendelser bortsett fra -er-endelser eller Ø-endelser. Samtidig er det ikke genuskongruens i hverken determinativ eller adjektiv i noen flertallsformer. I tillegg valgte vi bort å ha bestemt artikkel med, ettersom det ikke var nødvendig å teste for to forskjellige kongruenstrekk i én av delene.

Det andre valget var å kutte bort bruk av både maskulinum og femininum som to separate kategorier, og heller behandle dem som «felleskjønn». Det er få genusmarkører, med unntak

av -a-ender i bestemt form, som skiller maskulinum og femininum på bokmål, samt at determinativer og adjektiv (med unntak av *liten*) lik kongruens i femininum og maskulinum i bestemt form entall og i flertall. I tillegg har de fleste substantiv med feminint genus valgfrie maskulinum-former på bokmål. Dette gjør i prinsippet at 2/3 svaralternativer er riktige på femininum, som gjør at det blir lettere å svare riktig på disse enn på spørsmål om nøytrum.

Hadde denne studien vært utført på nynorsk, hadde det vært et større argument for å bruke alle tre genus, men siden dette ikke er tilfellet her, framstod det som mer fornuftig å behandle femininum og maskulinum under én kategori, for å holde fokuset på nøytrum, for å ha et best mulig datagrunnlag og begrense studiens omfang.

For både intervensjonen og spørreskjemaet hadde vi da tre forskjellige deler som fokuserte på ulike aspekter innenfor distinksjonen nøytrum versus felleskjønn – ubestemt artikkel i entall, bestemthetssuffikset, og adjektivkongruens. Valget av disse tre kategoriene er ikke tilfeldig. Tidligere forskning har vist at ulike typer genusmarkører har ulik vanskelighetsgrad for andrespråksinnlærere. Mens bestemthetssuffikset har veldig høy treffsikkerhet, og den ubestemte artikkelen i litt mindre grad, har kongruens på adjektivet vist seg å være mye vanskeligere for innlærere. Ragnihildstveit (2017) argumenterer for at dette er fordi bestemthetssuffikset og den ubestemte artikkelen har høy grad av signalvaliditet, mens adjektivet har en mindre grad av det. Vi kommer tilbake til dette nedenfor.

Som nevnt tidligere var den originale planen å ha intervensjonen fysisk i klasserommet, der testgruppa skulle motta dette undervisningsopplegget under oppsyn, og med anledning til oppklarende spørsmål underveis. Med Koronanedstengingen måtte planen endres fra en klasseromsintervensjon til å bli en digital videoforelesning, der informantene fikk se en powerpoint-presentasjon, mens et lydspor som forklarte innholdet i videoen.

Det ble også besluttet at informasjonen i videoen og informasjonen i spørreskjemaet skulle være på engelsk. Grunnen til dette var for det første at norskkunnskaper ikke skulle være en faktor som påvirket hvorvidt informantene forstod informasjonen i intervensjonen. For spørreskjemaet var det også viktig at språket i spørreskjemaet ikke skulle gi noen hint til aktuelle genus for noen av ordene som ble testet i spørreskjemaene.

Å bruke en video har både fordeler og ulemper. Ulempen er at læreren ikke har mulighet til å få respons fra informantgruppene i løpet av intervensjonen, og ikke har mulighet til å utdype forklaringer som kan være vanskelige å forstå for noen. På den andre siden gjør dette at alle

informantene får akkurat den samme informasjonen, og at de kan se videoen så mange ganger som ønskelig. Dette gjør at intervensjonen er lik for alle informanter, og at vi kunne styre akkurat hvilken informasjon som ble gitt til dem, og på hvilken måte.

#### 4.2.2 Valg av testmetode

I tillegg til utforming og valg av intervensjon som metode, var det også viktig å ha en god prosedyre til å måle informantenes ferdigheter i genustildeling og -kongruens, både i pre- og posttesten. De metodiske valgene for pre- og posttestene ble utviklet samtidig som vi utviklet intervensjonen, slik at testmetoden speilet fokuset for intervensjonen. I intervensjonsstudier og i språkvitenskapen som helhet er det mange forskjellige metoder for å samle inn språkdata hos informanter. Fra tidligere intervensjonsstudier har det ofte blitt gjort blandende metoder, som spørreskjemaer, intervju, og andre elliseringsoppgaver.

I motsetning til intervjuer, der informanten produserer forskjellige typer språk, er spørreskjemaet begrenset i omfang og fokus. Siden det her ett enkelt fenomen som undersøkes, er det mulig å bruke et spørreskjema for vår studie. For genustilordning og genuskongruens, slik den er formulert etter intervensjonen, er det mulig å sette et skille mellom rett og avvikende tilordning. Det er likevel ikke slik at (den samlede) produksjonen til informantene er lik svarene i spørreskjemaet, siden vi kun får tilgang til veldig lite data fra hver informant. På den andre siden er det mulig å hente større mengder av de samme typen data fra flere informanter, på lik måte. Slik blir det lettere å sammenligne resultatene fra en større informantgruppe enn ved mer kvalitative metoder. Det er også lettere å etterprøve disse resultatene i videre forskning.

Det er derimot viktig å presisere at spørreskjemaer som dette måler delvis bevisste valg hos informanten, og ikke nødvendigvis bare de underliggende, ubevisste prosessene som foregår i deres internaliserte grammatikk. (Mertins, 2016, s. 12) Sagt på en annen måte: Informanter anvender i slike testlignende kontekster i større grad den eksplisitte kunnskapen de har, heller enn den implisitte. Slike metoder er allikevel passende for «[...] getting (first) insights into participants' linguistic preferences or grammatical judgments. The data from an offline task can help to generate hypotheses for an experiment.» (Mertins, 2016, s. 13) For vår studie passer det dermed å bruke denne metoden, men senere studier bør også prøve andre metoder for å undersøke de aspektene av språket som vi ikke får grep om i denne studien.

Antallet informanter er også en fordel ved bruk av spørreskjemaer. Mertins (2016, s. 14) anbefaler minst 20 deltakere i en studie for at man skal kunne ha et godt nok statistisk og spørreskjemaer gjør det mulig å samle inn større mengder data enn i andre, mer kvalitative metoder. (Johannesen, 2003, s. 163) Større datamengder og flere informanter gjør det også enklere å undersøke – og utelukke – faktorer som kan påvirke undersøkelsen. I studier av andrespråk kan faktorer som hvilket førstespråk informantene har, kompetansen i første- og andrespråket og utdanning, samt flere andre faktorer, påvirke datasettet. Med flere informanter der disse faktorene varierer, er det dermed mulig å i større grad isolere hvorvidt noen av disse faktorene har påvirket resultatene av studien.

### 4.3 Utforming av spørreskjema

I et spørreskjema som tester språket til informantene, er det viktig å ha både test- og distraktor-setninger («filler-setninger»), slik at informantene blir distraheret fra hva som måles. For å ikke gi et hint til informantene i hva som måles, anbefales det ifølge Mertins (2016) å ha minst dobbelt så mange filler-setninger som testsetninger. (s. 15) Samtidig bør ikke antallet spørsmål i et spørreskjema være på mer enn 50 individuelle spørsmål. (Mackey og Gass, 2015, s. 60) I denne studien ble det valgt å ikke bruke filler-setninger som var vesentlig annerledes enn testsetningene. For det første vil undervisningsopplegget i seg selv gjøre det helt klart og tydelig hva som er hensikten med studien. I tillegg ville denne utformingen ha økt antall setninger til tre ganger så mange, og slik ført til enten et for stort spørreskjema i forhold til hva som er anbefalt. Om vi hadde krympet antallet testsetninger tilsvarende, ville vi få for få testsetninger til å kunne gjøre en meningsfull analyse.

For å kunne måle resultatene av undervisningsopplegget på best mulig måte, måtte vi utforme en pålitelig og effektiv testmetode. Valget falt da på å bruke et digitalt spørreskjema, der informantene skulle sette inn riktig genusindikator for nøytrum eller felleskjønn – enten ubestemt determinativ, bestemthetssuffiks eller adjektiv.

Vi hadde flere mulige alternativer for hvordan informantenes kompetanse kunne måles i spørreskjemaet. Det første hadde vært rene akseptabilitetsvurderinger. Der ville informantene bli presentert for en setning, for så å vurdere om den var grammatisk/akseptabel eller ikke. Akseptabilitetsvurderinger på denne måten har noen metodiske utfordringer, spesielt knyttet

til informantens egen idiosynkratiske vurdering av hva som utgjør en akseptabel setning, som kan være basert på helt andre prinsipper enn rent grammatiske.

Vi bestemte oss for at informantene selv skulle fylle ut genusindikatorer i spørreskjemaet, gjennom å fylle ut et manglende element, enten substantiv, adjektiv eller determinativ. På denne måten var det informanten selv som skulle sette inn det elementet hen vurderte som riktig, som i større grad omgår muligheten for problemer nevnt over, siden informanten har et sterkt begrenset antall alternativer. Samtidig er det informanten selv som velger hvilken form av en markør de mener er akseptabel for det ordet de har foran seg.

#### 4.3.1 Metodiske valg

Som beskrevet under valgene rundt intervensjonsstudien, ble det bestemt at intervensjonen skulle fokusere på tre aspekter – ubestemt artikkel, bestemthetssuffiks og adjektivkongruens i predikativ stilling. Som nevnt tidligere, har tidligere studier (t.d. Ragnhildstveit 2017, White et.al. 2004 og Fransceschina 2005 og 2001) indikert at hver av disse aspektene har ulik vanskelighetsgrad for informantene. De undersøker også genustilordning i tre forskjellige kategorier, i tillegg til at de står i tre ulike posisjoner i forhold til substantivet – i substantivfrasen (ubestemt artikkel), på selve substantivet (bestemthetssuffiks) og utenfor substantivfrasen (adjektiv i predikativ stilling).

For spørreskjemaet var det dermed tre deler, der hver del skulle være omtrent lik i form og lengde, med lik mengde setninger som testet felleskjønn og nøytrum. For å teste hver kategori av nøytrum som var med i intervensjonen, trengte vi minst to substantiv fra hver kategori. Dette var fordi det for det første ikke skulle gjøre det mulig å sjekke om informantene forstod kategorien nøytrum, og at det ikke var det bestemte ordet i seg selv som var problematisk. I tillegg ville kun 4 testsetninger gi lite grunnlag for den videre analysen. Dette førte til et totalt antall på 48 setninger per spørreskjema, som er rett under grensen for 50; den anbefalte grensen for hvor mange setninger en informant kan løse innenfor en og samme test.

I utformingen av spørreskjemaet bestemte vi oss for selv å fastsette de ulike svaralternativene, slik at det bare var opp til hver enkelt informant å velge riktig. Om informanten skulle skrive inn svaret selv, ville det oppstått støyelementer som feilstaving, i tillegg til at det er større sjanse for at informantene misforstår oppgaven, som er en av de vanligste feilene i spørreskjemaer. (Johannesen, 2003, s. 137) For å sikre minst mulig faktorer som kunne

påvirke resultatene, ble det bestemt at hver enkelt testsetning skulle bare ha ett genustrekk, for å ikke skape støy i dataen vi samlet inn.

#### 4.3.2 Ordliste

Til spørreskjemaet trengtes det en ordliste med en passende og stor nok mengde substantiv og adjektiv til å bruke i studien. Vi vurderte først å bruke ordlistene til lærebokverket *Norwegian On the Web*, utformet av NTNU. Vi gikk etter hvert bort fra denne ideen og bestemte oss for å utforme en egen ordliste. Den første grunnen var at ordlista til NoW ikke hadde stor nok mengde ord til ordlista, i tillegg til at læreverket hadde et nokså spesifikt vokabular rettet mot de som er studenter eller jobber på universitetet. Mangelen på stor nok mengde ord, og det fagspesifikke vokabularet, gjorde at denne planen ble utelukket. Det var viktig at informantene hadde forståelse av ordet fra før av, slik at ukjent vokabular eller ord som la mer til rette for en bestemt utdannings- og yrkesbakgrunn skulle komme til å bli et hinder for forståelsen for informantene.

For å lage en ordliste til spørreskjemaet som var tilstrekkelig representativ, bestemte jeg meg for å bruke et tekstkorpus som utgangspunkt for å lage en ordliste som kunne fungere til formålet for studien. Korpuset jeg brukte, var *Leksografisk bokmålskorpus*. Korpuset består av skjønnlitterære og sakprosaetekster og inneholder over 100 millioner ord. Utvalget av tekster, fra sakprosa og skjønnlitteratur m.m., var ment til å være representativt for de teksttypene en norsk gjennomsnittslæser med sannsynlighet vil komme til å lese.

(Universitetet i Oslo, 2010) Dette er likevel noe problematisk fra et andrespråksperspektiv, ettersom en andrespråksinnlærer ikke vil ha møtt et likt antall eller samme typer tekster som en førstespråksbruker.<sup>1</sup> Allikevel vurderte vi valget av korpus som bedre enn å bruke et læreverkt som *NoW*, både fordi dette læreverket har et fagspesifikt vokabular knyttet til én bestemt kontekst, i tillegg til at innlærere som ikke bruker dette læreverket, ikke har det samme utgangspunktet. Forskningsmessig har det også et bredere utgangspunkt enn å knytte seg an til et spesifikt læreverkt.

For å søke i korpuset brukes grensesnittet *Glossa*, et søkeverktøy som gjør det mulig å blant annet søke på ordklasser, og egenskaper innenfor disse ordklassene. I søkemotoren ble det søkt etter *lemma*, dvs. alle formene av ordet, for å kunne gi et mer nøyaktig tall på bruken.

---

<sup>1</sup> Dette kalles for *the monolingual phallacy*.

Bare de mest frekvente ordene ble brukt i vår ordliste. For nøytrumsord ble det søkt etter alle forekomster, sortert i synkende rekkefølge etter hvor frekvente de var. Fra denne lista ble ordene plassert innenfor de kategoriene av ord vi skulle teste. For suffiks ble det søkt etter hver individuelle endelse. Disse ble sortert i en egen liste. For felleskjønn søkte jeg etter lemma for både maskulinum og femininum på samme måte som nøytrum. For å forhindre at ordlistene for respektive felleskjønn og nøytrum ble for forskjellige, ble det korrigert for at felleskjønnsordenes mening, form og suffikser skulle være tilnærmet likt nøytrumsordene.

Det var viktig å velge bort ord fra ordlistene som enten kunne være forvirrende eller som gav et tydelig hint til genus basert på biologisk kjønn, siden dette kunne påvirke resultatene av undersøkelsen. Ord som *mann*, *kvinne*, etc. ble valgt bort på grunn av at de viste til naturlig kjønn. Ord som hadde samme form, men ulikt genus (f.eks. *en bruk/et bruk*) eller lik form i bestemt form (f.eks. *gang/gange - gangen*) ble også valgt bort. Ord som ikke kunne bøyes i entall, som *klær*, ble også tatt bort. Substantiv med avvikende bøyingsmønster (f.eks. *studium-studiet*) ble også valgt bort, siden dette ikke var fokuset for studien. Som forklart i del 5.3.1.3 er det flere adjektiv som ikke har synlig bøyning i ubestemt form (f.eks. *fast*) eller bestemt form (f.eks. *blå*), eller ingen bøyning i det hele (f.eks. *ekte*). Disse ble også tatt bort fra ordlista, ettersom disse ikke følger et regelrett bøyingsmønster og ikke vil gi oss relevant informasjon.

Totalt vendte vi opp med 64 substantiv (både nøytrum og felleskjønn) og 32 adjektiv fordelt på begge spørreskjemaene. For å sikre at frekvens eller rekkefølge i listene ikke var en faktor som påvirket spørreskjemaet, ble hver liste randomisert, dvs. at hvert ord på listene ble plassert i tilfeldig rekkefølge. Disse ble så fordelt på pre- og posttesten.

#### 4.3.3 Utforming av testsetninger

For hvert testord ble det laget en setning som ordet skulle settes inn i. Hver setning inneholdt en tom posisjon, enten i subjekts- eller objektsposisjon, eller i en preposisjonsfrase, med variasjon i posisjonen til testordet. Vi brukte både deklorative setninger og spørresetninger, for å gi variasjon i hvilken type setning informantene møtte. Det ble brukt leddsetninger i mindre grad på testsetningene, for å hindre at setningene ble for komplekse, noe som kunne påvirket resultatene i spørreskjemaet. Det ble dessuten brukt frekvente verb og preposisjoner,



slik at det var stor sjanse for at informantene hadde kunnskap om ordenes betydning. Setningene i hver del ble også randomisert.

I del 3.4.3 går jeg gjennom hvordan genus er synlig i norsk. Fordi formålet var å sette korrekt genusindikator kun basert på ordets iboende genus, var det viktig å ikke gi hint til informantene som kunne påvirke dataene i utiltenkte retninger. For å ikke gi hint om genus i de forskjellige delene, ble det brukt ord, pronomen eller egennavn som ikke gav fra synlige genusindikatorer, f.eks. *Berit, hans, vann*, etc. Mens konstruksjoner som *Mannen gikk til huset* har to synlige genusmarkører (-en og -et), vil konstruksjoner som *Kasper gikk til huset* bare ha synlig genusindikator på *huset*. Av denne grunne ble også substantiv uten synlig genusindikator, men med kobling mellom grammatisk og semantisk kjønn (f.eks. *mann/kvinne*) ikke brukt heller. Det ble brukt bestemt form i genitivkonstruksjonene i del 3 (f.eks. *politets formål*), men her var det substantivet uten genusmarkør som skulle testes (f.eks. *formål*) og ikke substantivet i genitivsposisjonen (*politets*). Substantiv fra spørreskjemaet ble heller ikke brukt i andre setninger del 1 og 2, for å hindre at informantene kunne se bøyningen av dem i andre setninger.

Til den tredje delen var det også viktig å skjule genuset til substantivet som adjektivet stod til. For å få til dette, ble substantivene satt i en possessiv substantivfrase med foranstilt possessiv. Possessivene som ble valgt var også uten synlig kongruens på genus, ord som hadde genitivs-, (f.eks. *hans, hennes, Eriks*, etc.). I andre setningskonstruksjoner med adjektiv er det tydelig genusindikator på enten determinativ eller bøyingsendelsen på substantivet, f.eks. *Mitt hus er gult, Det huset er gult*, etc., der det er tydelig fra både substantiv, determinativ og adjektiv at ordet er nøytrum. Konstruksjoner som *hans hus* eller *Petters bil* gir ingen synlige indikatorer på substantivets genus. Substantiv fra de tidligere delene ble brukt i del 3, for å se om informantene kunne bruke kunnskapen de har fått fra undervisningsopplegget til å bøye adjektivet i nøytrum eller felleskjønn.

#### 4.3.4 Utforming av skjemaet og distribusjon

Spørreskjemaet ble distribuert og gjennomført digitalt, gjennom nettløsningen *Nettskjema*, utformet av UiO. Dette er en digital nettløsning for utforming og distribusjon av spørreskjemaer. Valget falt på digitalt spørreskjema fordi det var lettere å distribuere til informantene, spesielt med tanke på smittevern og avstand mellom informantene. Dette var også en fordel for datainnsamlingen, ettersom det var lettere å analysere dataene som var

samlet inn. For å sikre at ingen andre kunne få tilgang på informasjonen til informantene i spørreskjemaet, var det kun undertegnede som hadde administrator-rettigheter.

Spørreskjemaet ble sendt digitalt til hver informant, og gjennomføringen ble gjort individuelt. Avstanden mellom pretest og posttest var 4 uker. Intervensjonen ble distribuert på samme måte, ved at den ble lastet opp, og informantene i testgruppa ble tildelt en link, der bare informantene som hadde linken, kunne få tilgang. Linken var åpen i 1 uke før vi trakk bort tilgangen til denne.

En metodisk problemstilling ved plattformen var at det ikke var mulig å randomisere rekkefølgen for hvilken testsetning informantene tar. Dette gjør at rekkefølgen informantene mottar setningene på, kan påvirke resultatene. På den andre siden gjør den samme rekkefølgen at alle informantene får likt resultat.

#### 4.4 Informanter/respondenter

Informantene som deltok i denne studien, var alle voksne innlærere av norsk som deltok på norskkurs. Informantene deltok på kurs i enten Oslo eller Trondheim. For å fordele informantene i kontroll- og testgruppa, ble det samlet inn noe persondata (se del 4.4.1 for detaljer) for å gjøre begge gruppenes komposisjon mest mulig like. Informasjonen som ble samlet var kursnivå, førstespråk og andrespråk informantene kunne fra før, og utdanningsnivå. Informantene ble invitert via e-post, og informantene valgte selv å melde seg på via et nettskjema, der informasjon om studien og samtykke var publisert.

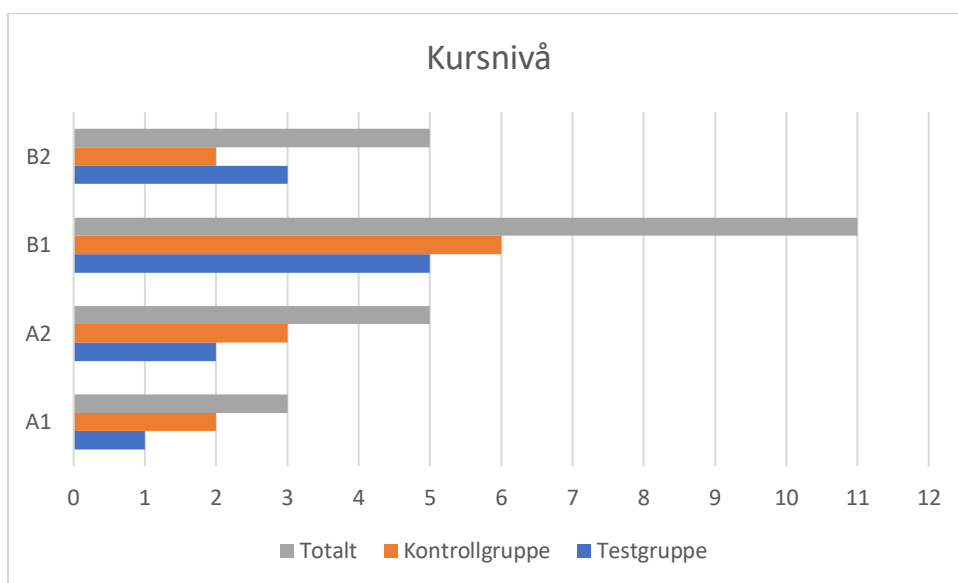
##### 4.4.1 Informasjon om informantene

Antall informanter i undersøkelsen var 24, med 11 fordelt på testgruppa og 13 på kontrollgruppa. De fleste av informantene var på B1-nivå (11), med lik fordeling på A2 og B2 (5), og minst på A1 (3). Alle, med unntak av to informanter, hadde bachelor-utdanning eller høyere. Engelsk var det mest utbredt førstespråket (4), og 3 hadde tysk. Nederlandsk, polsk, koreansk og fransk hadde 2 informanter med det som førstespråk. Ellers var det 9 informanter som hadde andre språk som førstespråk.

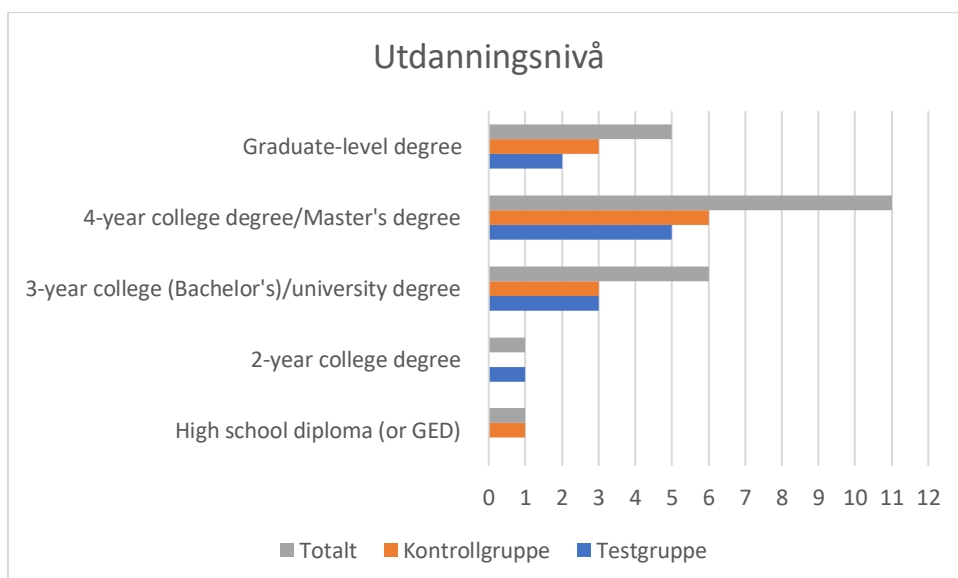
De fleste informantene hadde enten ett (11) eller to (7) andrespråk, der det mest utbredte var engelsk (18), mens 3 totalt oppga tysk, fransk eller spansk som andrespråk, og 2 hadde hindi,

japansk, fransk, tamil og latin som andrespråk. 3 informanter oppga andre andrespråk, og 3 informanter oppga at de ikke kunne noen andre andrespråk enn norsk.

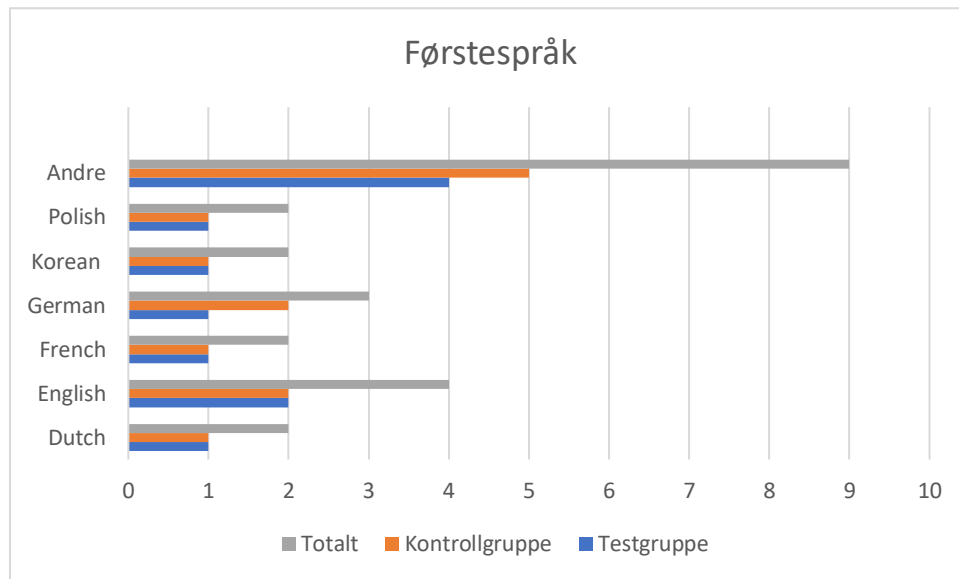
Informantene ble fordelt på test- og kontrollgruppene slik at det ble en jevn fordeling av førstespråk, antall andrespråk, utdanning og kursnivå. Det viktige var at det var jevn fordeling i forhold til at det var et jevnt antall informanter med samme førstespråk, utdanning kursnivå og antall andrespråk på hver gruppe. Dette var for å ha mest mulig sammenlignbare data til studien. Frafall av informanter i løpet av prosessen førte til at denne fordelingen ikke ble helt jevn. Detaljert informasjon om fordeling av informantene på hver gruppe og det totale antallet for hver kategori, ligger i grafene under.



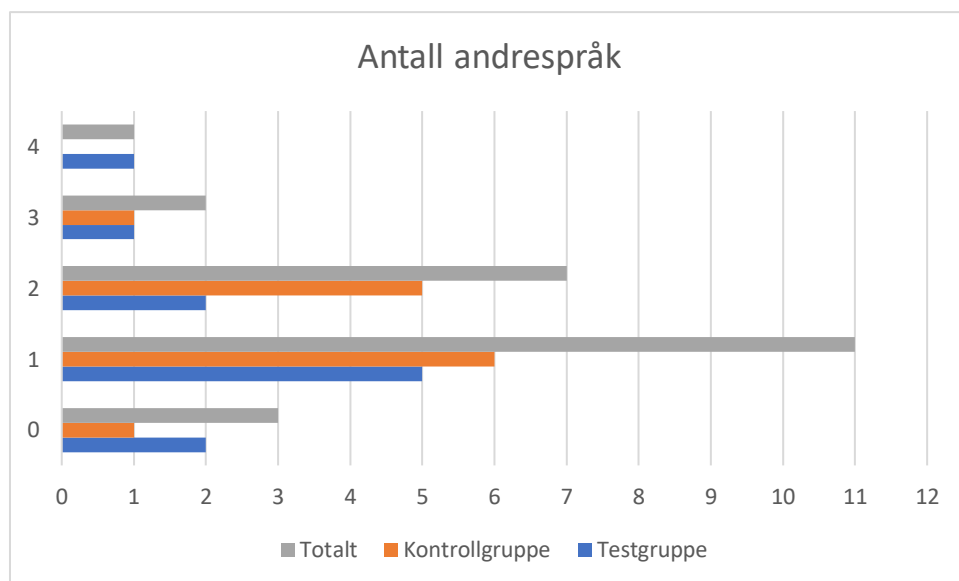
Figur 1: Informantenes kursnivå



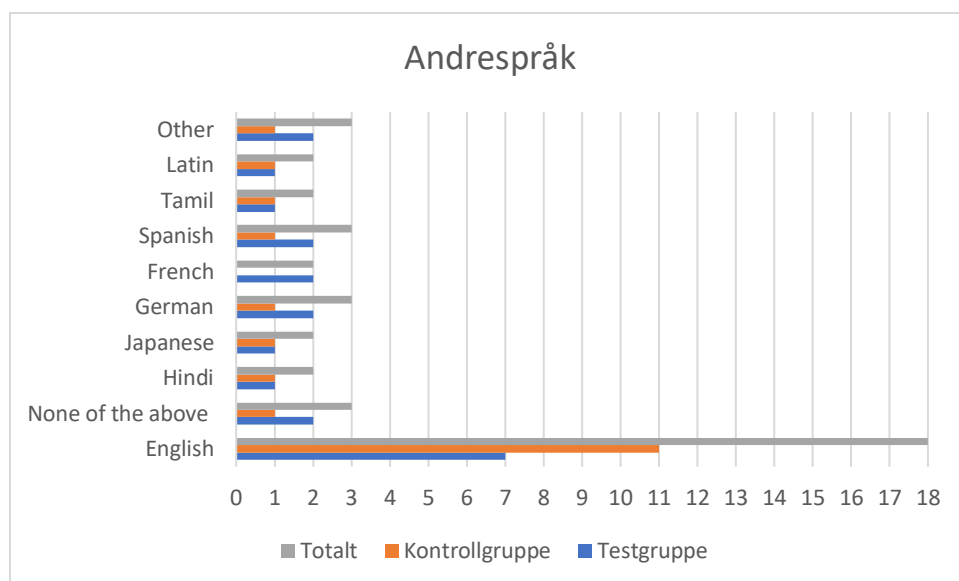
Figur 2: Informantenes utdanningsnivå



Figur 3: Informantenes førstespråk



Figur 4: Antall andrespråk (utenom norsk) per informant



Figur 5: Antall forskjellige andrespråk hos informantene

#### 4.4.2 Behandling av sensitiv informasjon

Informantene ble i invitasjonen til studien bedt om å godkjenne vilkårene for studien, der de også ble informert av formålet med studien, hvilken informasjon som ble lagret, og at deltakelse i studien var frivillig. Studien og metodene ble søkt til og godkjent av NSD, for å sikre at metodene i studien var forskningsmessig forsvarlige. Bare informanter som hadde godkjent alle vilkårene for å delta, ble tatt med videre.

For å sikre personvernet til informantene, har all data i undersøkelsen blitt pseudonymisert, det vil si at alle har fått et ID-nummer som identifiserer hver deltaker av undersøkelsen, men som ikke kan spores til deres persondata. I tillegg ble nøkkelen som koblet informant og persondata, lagret separat og analogt fra resten av dataen, der bare jeg hadde tilgang. All elektronisk data ble også kryptert for å sikre personvernet. Data som kan være personidentifiserende har ikke blitt brukt i den publiserte studien. All personidentifiserbare data har blitt slettet eller destruert etter studiens slutt.

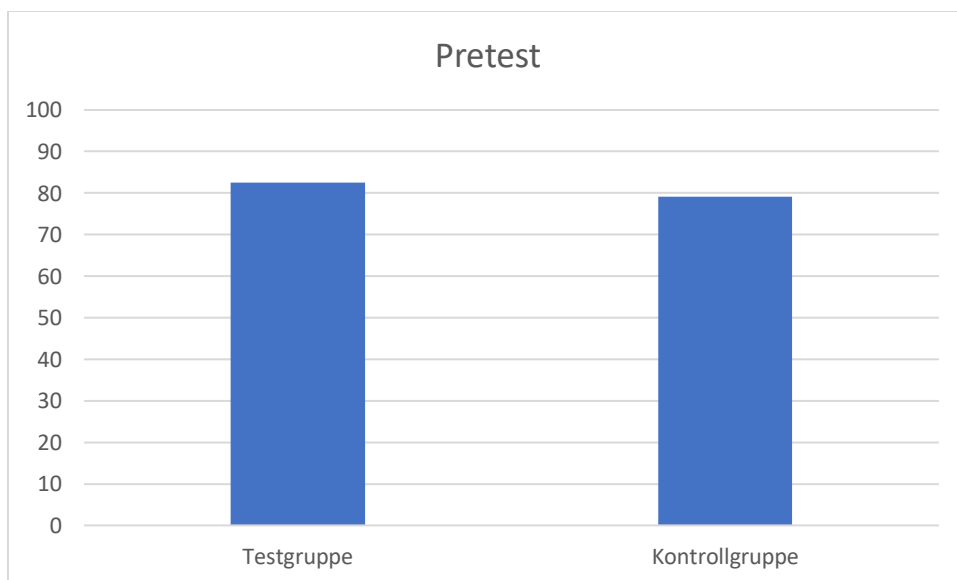
## 5 Empiri

### 5.1 Utvalg

For å undersøke hvilken effekt intervensjonen har hatt, har jeg valgt ut visse resultater fra begge testene, og sett på forskjellene mellom test- og kontrollgruppa. Empirien er delt i to, først med resultatene fra pretesten, og resultatene på posttesten etterpå. Jeg har valgt å først se på det overordnede resultatet, før jeg trekker ut treffprosenten på nøytrum, og feilprosenten på nøytrum og felleskjønn. Jeg ser også på de forskjellige nøytrum-kategoriene i testen, og om det er forskjeller mellom gruppene der. Til slutt vil jeg se om det finnes variasjoner innenfor gruppene, og om faktorer som kursnivå og antall andrespråk fører til forskjeller mellom test- og kontrollgruppa.

### 5.2 Pretest

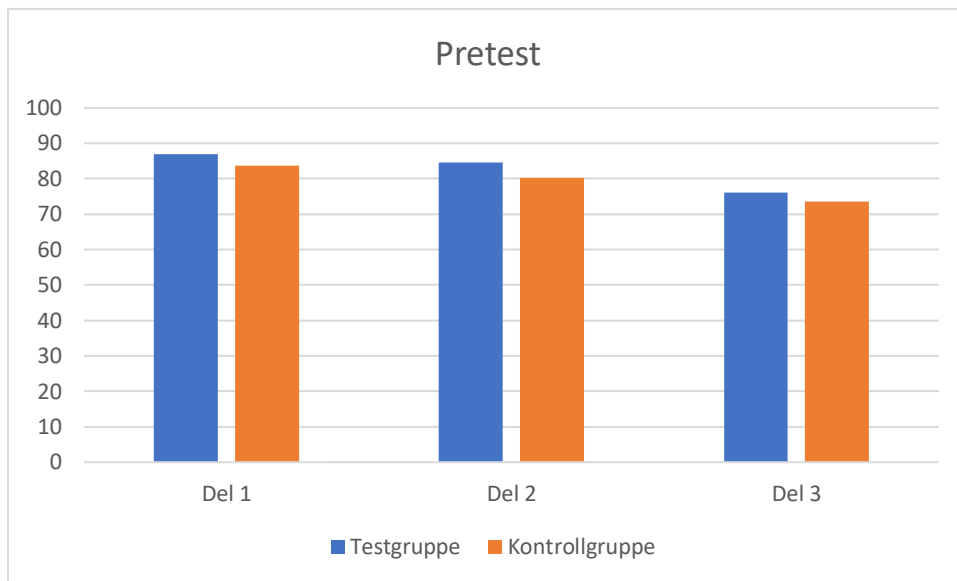
#### 5.2.1 Overordnede resultater



*Figur 6: Gjennomsnittlig resultat på pretest for gruppene*

Det totale resultatet for begge gruppene er på et gjennomsnittlig høyt nivå. Både test- og kontrollgruppa har relativt like resultater på pretesten, der testgruppa (T) har et gjennomsnittlig resultat på 82,58% riktige svar, mens kontrollgruppa (K) ligger på 79,16%.

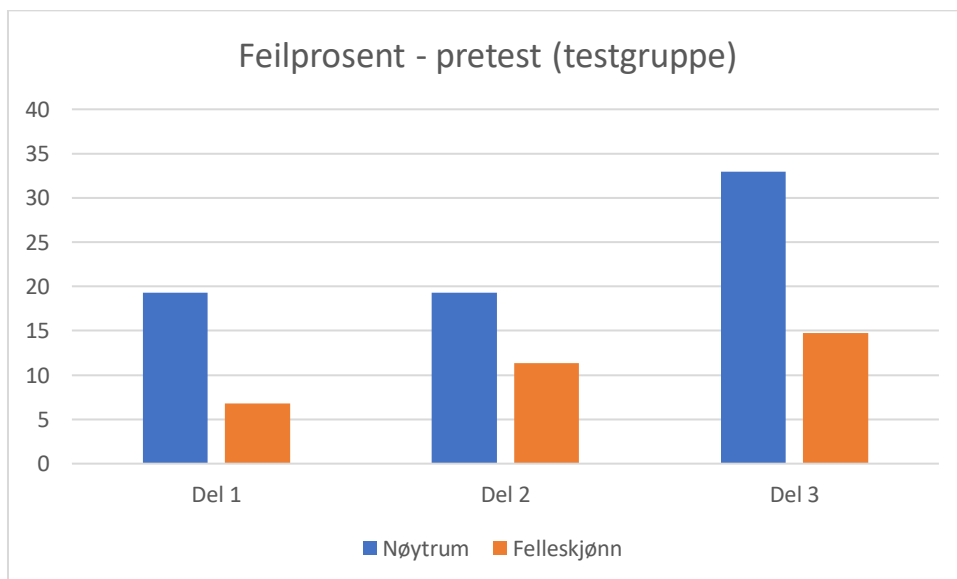
### 5.2.1.1 Resultater i de individuelle delene



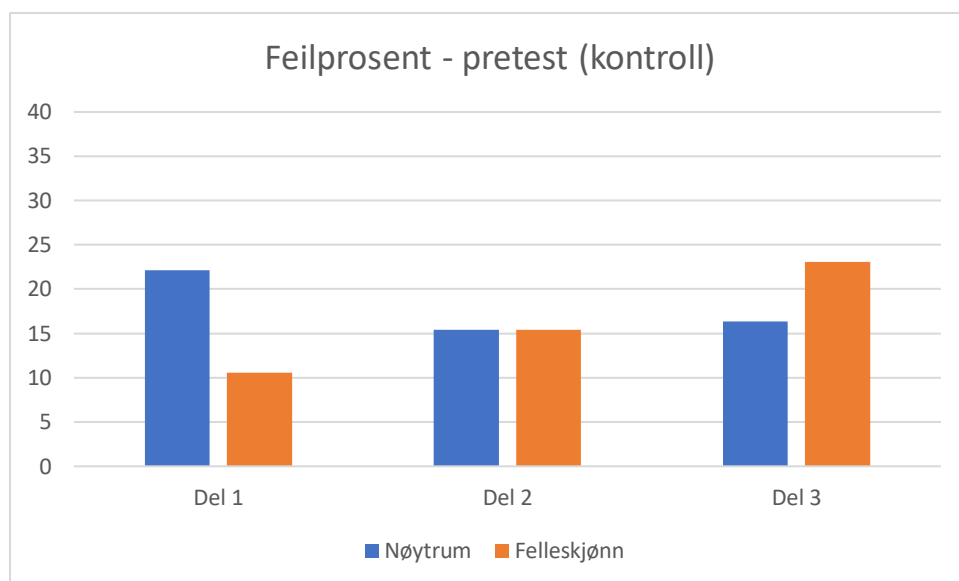
Figur 7: Resultat på pretest per del for hver gruppe

Deler vi derimot pretesten inn i de tre ulike delene, ser vi en forskjell i resultatene på de ulike delene. Mens del 1, ubestemt artikkel, har en ganske høy svarprosent (T=86,93%, K=83,65%), er det en liten nedgang for begge gruppene på del to. Det er derimot i del 3 det er lavest (T=76,14%, K=73,56%). Det er også tydelig at det er en liten forskjell i resultatene for T og K, der den største forskjellen er i del 2 (T=84,66%, K=80,29%).

### 5.2.1.2 Feilprosent på genus



Figur 8: Feilprosent på pretest for felleskjønn og nøytrum, testgruppe



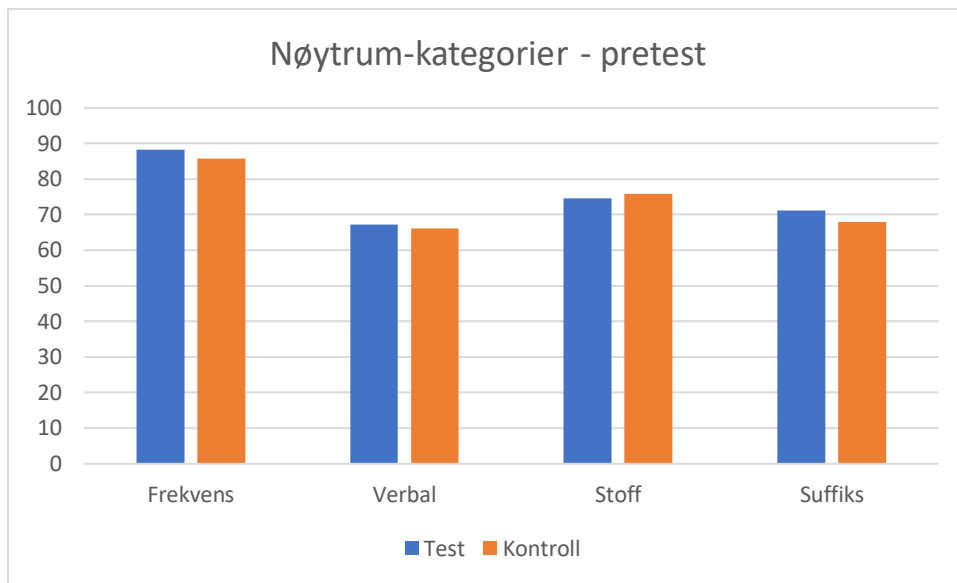
*Figur 9: Feilprosent på pretest for felleskjønn og nøytrum, kontrollgruppe*

Det er også store forskjeller på feilprosenten på genus, delt opp i felleskjønn og nøytrum. I gjennomsnitt har begge gruppene en høyere feilprosent på nøytrum (T=23,86%, K=17,95%) enn på felleskjønn (T=10,98%, K=16,35%).

På del 1 har begge gruppene en høy feilprosent på nøytrum sammenlignet med felleskjønn. I del 2 har T et skille i forholdet mellom feil på nøytrum (19,32%) og felleskjønn (11,36%), har kontrollgruppa lik fordeling av feil på begge genus (15,38%). På del 3 skiller test- og kontrollgruppene seg fra hverandre. Mens K har flere feil på felleskjønn (23,08%) enn nøytrum (16,35%), har T flere feil på nøytrum (32,95%) enn på felleskjønn (14,77%)



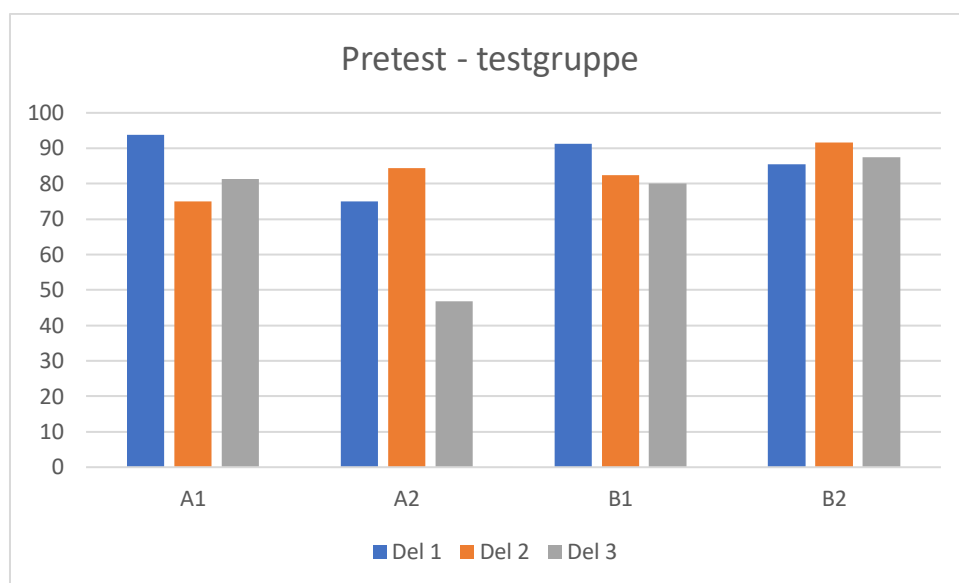
### 5.2.1.3 Svar på testsetninger



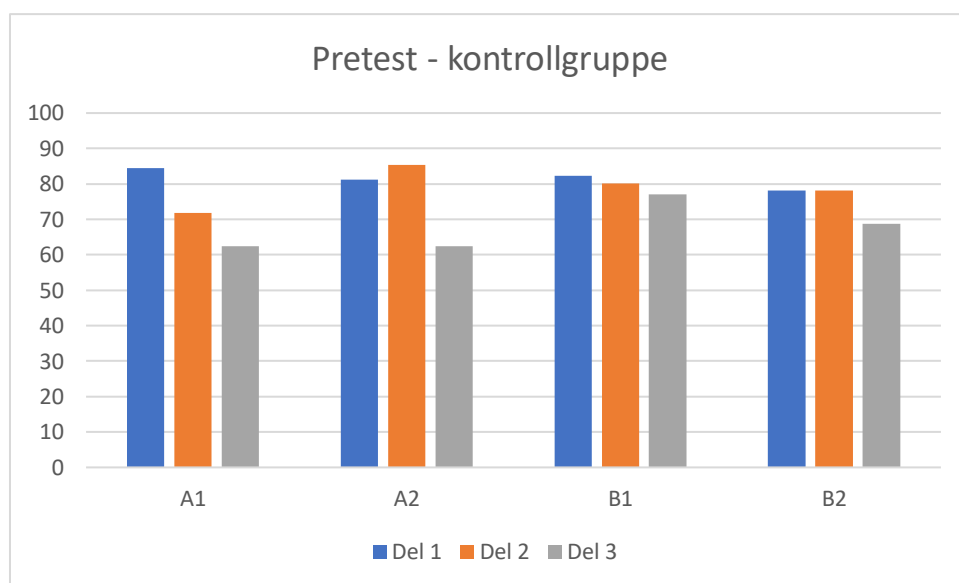
*Figur 10: Resultater på pretest for nøytrumkategorier*

På de ulike nøytrumskategoriene scorer begge grupper relativt likt på de forskjellige kategoriene. Frekvens-kategorien har høyest score (T=88,31%, K=85,71%), mens suffiks-kategorien hadde lavest (T=71,21%, K=67,95%). Av de ulike kategoriene utenom frekvens, var stoff-kategorien den med høyest score (T=74,53%, K=78,85%). Forskjellen mellom gruppene på de forskjellige delene er i gjennomsnitt ikke store. T gjør det 2,79% bedre enn K på del 1, 4,72% i del 2, og 3,15% dårligere enn K på del 3.

## 5.2.2 Kursnivå



Figur 11: Resultater på pretest for ulike kursnivå, testgruppe

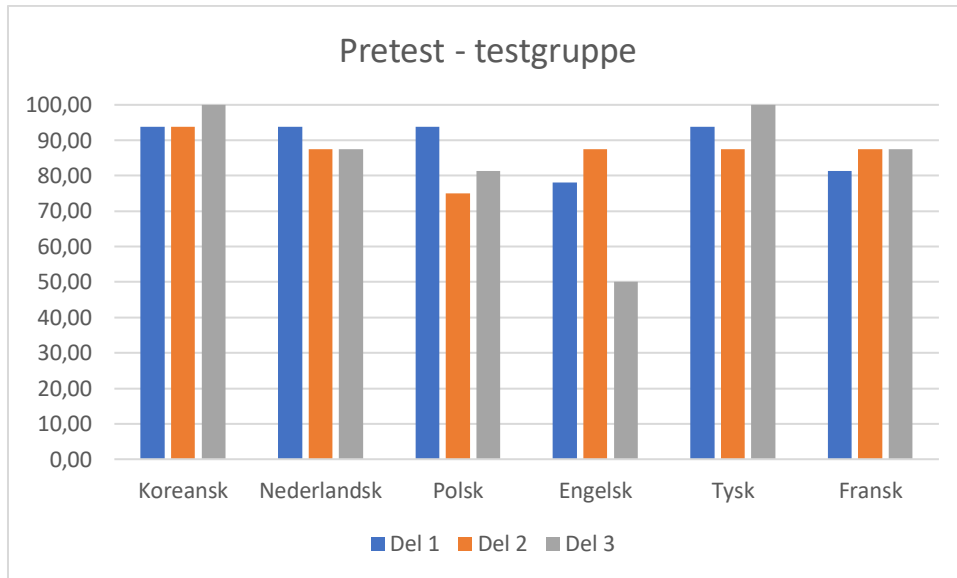


Figur 12: Resultater på pretest for ulike kursnivå, kontrollgruppe

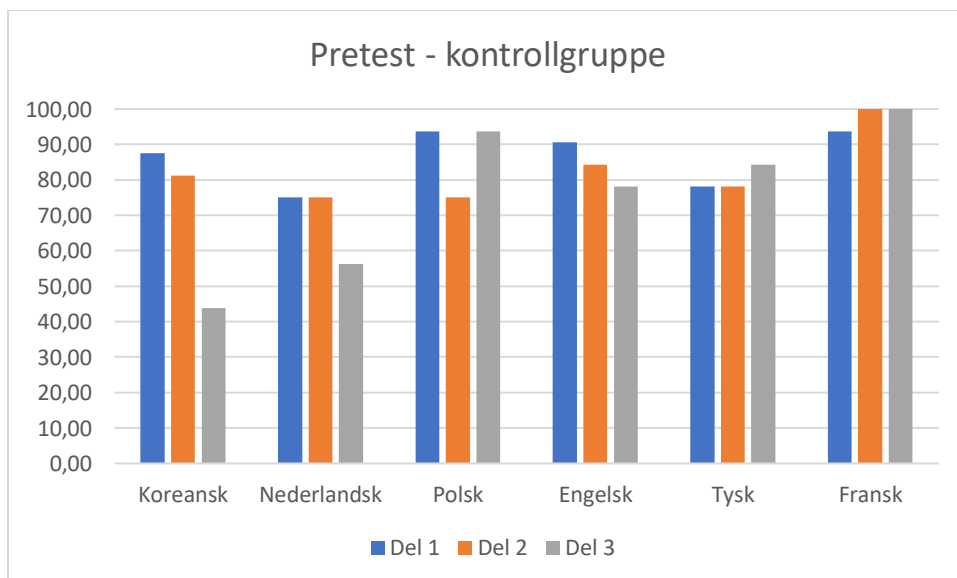
Fordeler vi begge gruppene etter kurs, er det forskjeller mellom de ulike kursnivåene, og hvilke deler som har høyest resultat. På del 1 har informantene på A1-nivå høyest resultat (T=93,75%, K=84,38%), mens informantene på A2-nivå på T (75%) og B2 på K (78,13%) har lavest. På del 2 har A1-informantene lavest score (T=75%, K=71,88%), mens informantene på B2 i T (91,67%) og A2 (85,42%) har høyest score. På del 3 er det markante forskjeller. I K har informantene på A1 og A2 like lavt resultat (62,5%), mens det bare er

informantene på A2-nivå i T som har markant lavere resultat enn de andre gruppene (68,75%).

### 5.2.3 Førstespråk



Figur 13: Resultater på pretest for førstespråk, testgruppe



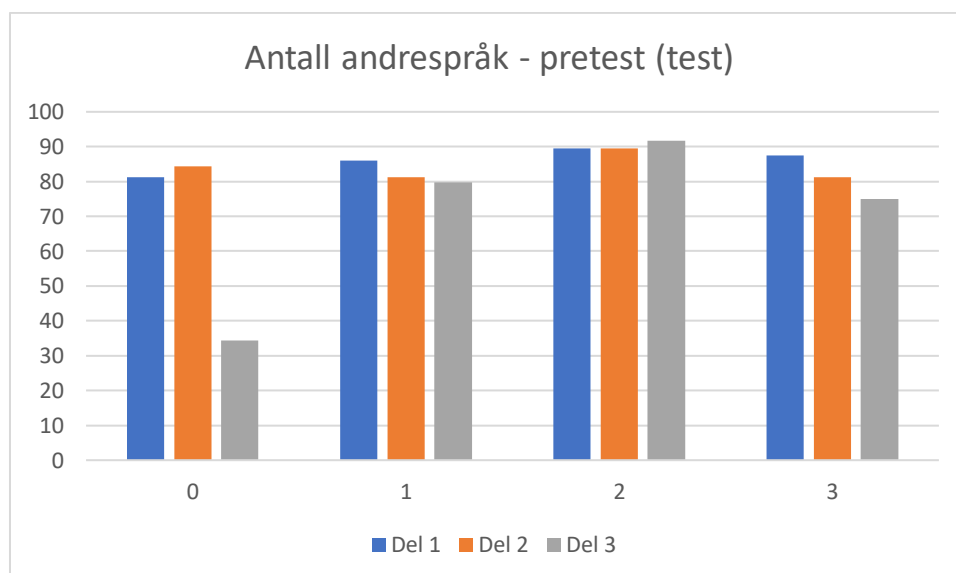
Figur 14: Resultater på pretest for førstespråk, kontrollgruppe

Det er 5 førstespråk som har informanter på både T og K. Her er det også variasjon mellom gruppene for hvilket resultat informantene får på de ulike delene. Alle informantene har gjennomgående høy score. Alle gruppene gjør et bra resultat på del 1, med over 80% riktig. I

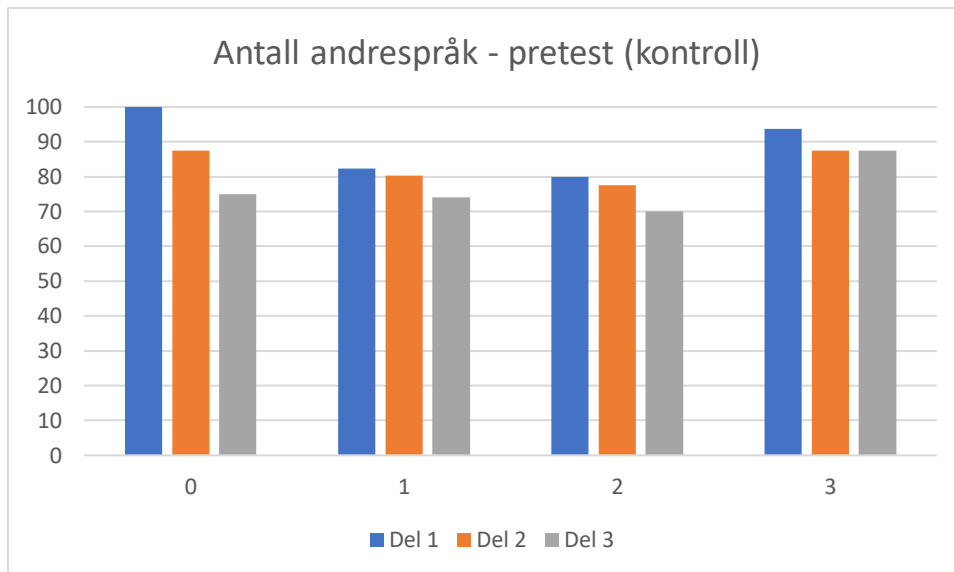
del 2 gjør de fleste informantene det noe dårligere, spesielt informantene med polsk S1. I del 3 er det den største forskjellen, der informantene med koreansk, nederlandsk og engelsk har under 72% riktige svar. De gruppene som har høyt resultat på del 3 er informantene med polsk, tysk og fransk S1.

Deler vi gruppene inn etter test- og kontrollgruppene, blir det større variasjon mellom språkene. På del 3 er det en markant nedgang i riktige svar for de med engelsk S1 på T (50%), og nederlandsk (56,25%) og koreansk (43,75%) S1 på K. På T har den tyske og koreanske informantene også 100% på del 3, som også den franske informantene har på K.

#### 5.2.4 Andrespråk



Figur 15: Resultater for pretest for antall andrespråk, testgruppe

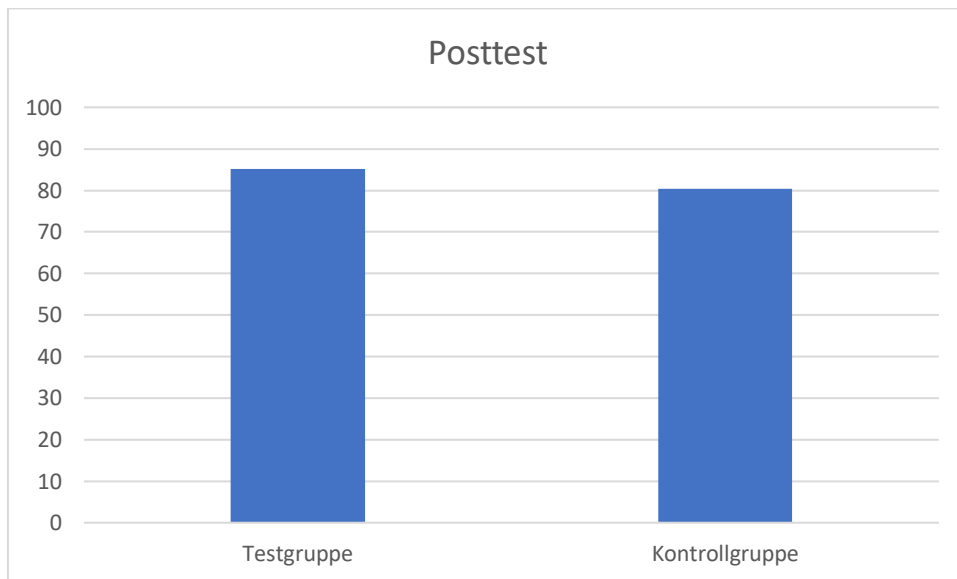


*Figur 16: Resultater for pretest for antall andrespråk, kontrollgruppe*

Sorterer vi informantene etter antall andrespråk, er det også en markant forskjell i informantene som ikke har et annet andrespråk enn norsk. Det er allikevel verdt å merke seg at informanten med 0 andrespråk på K har 100% rett på del 1. På T og K er det variasjon mellom de andre gruppene om hvilken del som har høyest resultat, og forskjellen mellom disse er ikke like stor som i testgruppa. Informantene med 0 andrespråk på T har en markant lavere score på del 3 (34,38%) enn de andre.

## 5.3 Posttest

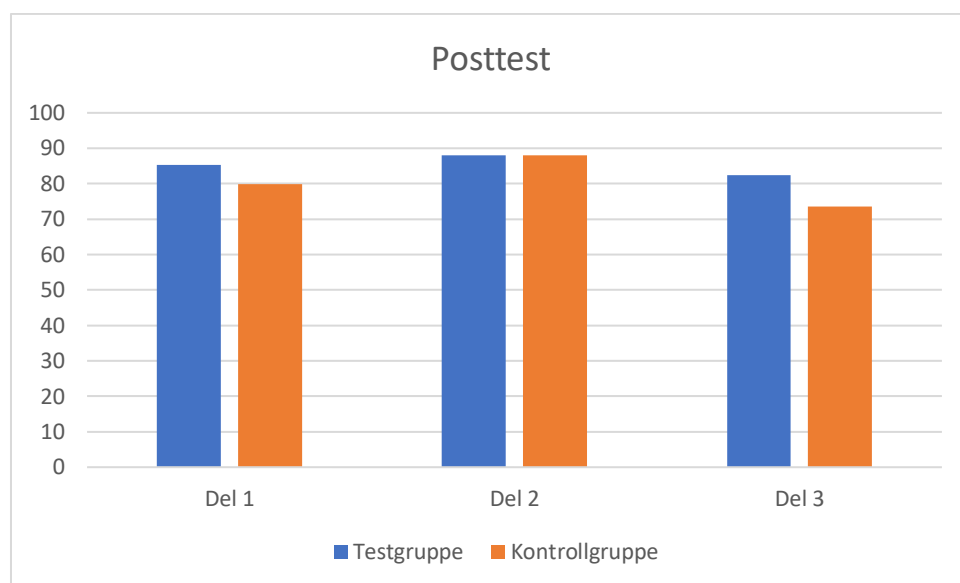
### 5.3.1 Overordnede resultater



*Figur 17: Gjennomsnittlig resultat på posttest*

Etter intervensjonen er det ikke en stor forskjell mellom gruppene når vi ser på det overordnede resultatet. Mens testgruppa har et resultat på 85,23%, har kontrollgruppa et resultat på 80,45%. Dette er en oppgang for begge grupper; en oppgang på 2,65% for T og 1,28% for K, og det er derfor ingen signifikant økning i resultatene fra pretesten.

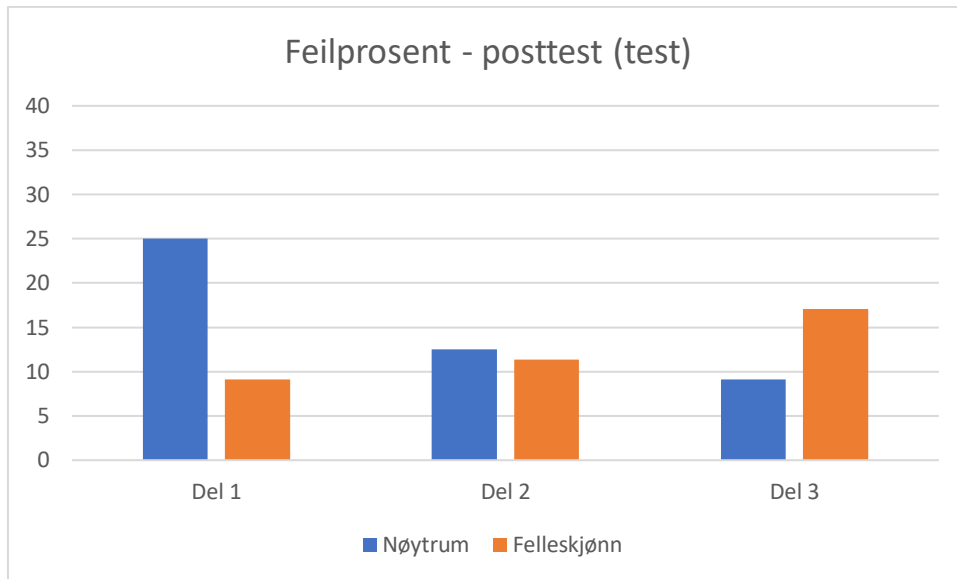
### 5.3.1.1 Resultat på de ulike delene



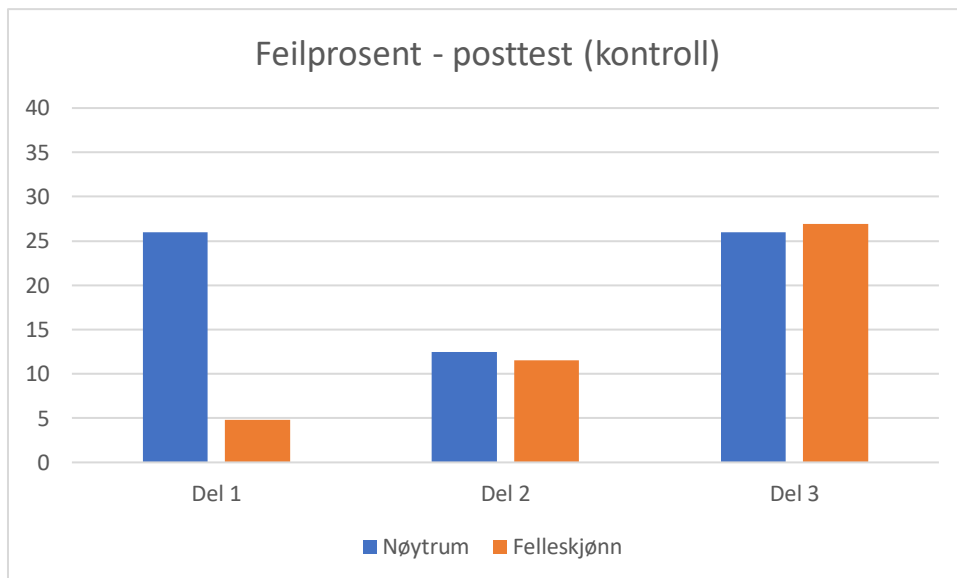
*Figur 18: Resultater på posttest per del*

I del 1 har ingen av gruppene noen signifikant endring fra pretesten (T=85,23%, K=79,81%). Begge har en marginal nedgang, 3,85% for K og 1,7% for T, men det er for lite til å være signifikant. På del 2 får begge gruppene relativt likt resultat (T=88,07%, K=87,98%). I del 3 har kontrollgruppa ingen endring i resultatene, mens T har en gjennomsnittlig oppgang på 6,25% til 82,39%.

### 5.3.1.2 Feilprosent



Figur 19: Feilprosent på posttest for felleskjønn og nøytrum, testgruppe



Figur 20: Feilprosent på posttest for felleskjønn og nøytrum, kontrollgruppe

Når vi ser på feilprosent på nøytrum og felleskjønn, har det skjedd endringer på begge gruppene siden pretesten. Totalt sett har T hatt en nedgang i feil på nøytrum (15,53%), mens K har hatt en marginal økning (21,47%). På felleskjønn er det liten forandring fra pretesten (T=12,5%, K=14,42%)

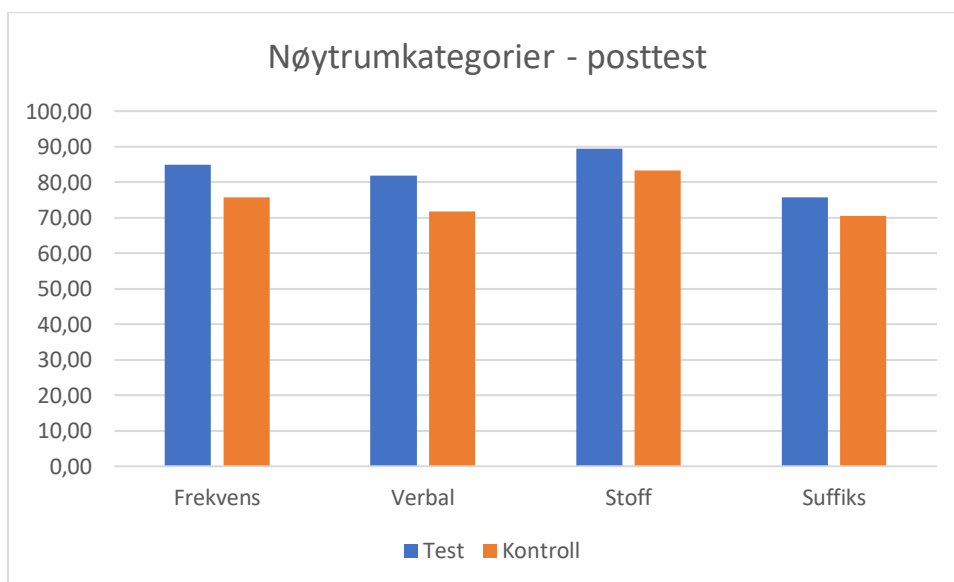
På del 1 har begge grupper fått en marginal oppgang i feil på nøytrum, og resultatet er bortimot likt for begge grupper (T=25%, K=25,96). På felleskjønn har T fått en liten økning i



feil (9,09%) mens kontrollgruppa har fått en nedgang (4,81%). På del 2 har begge gruppene et likt antall feil på nøytrum (12,50%), der begge har en marginal nedgang fra pretesten. På felleskjønn har T ingen endring, mens K har en marginal nedgang (11,54%) I del 3 er det derimot større forskjeller i gruppene. På felleskjønn er det en marginal oppgang i feil på begge (T=17,05%, K=26,92%). På nøytrum er det en større forskjell, med 9,09% feil på T, og 25,96% feil på K. Mens T har hatt en markant nedgang i feil på nøytrum på 23,86%, har K hatt en økning i feil på nøytrum (9,62%).

### 5.3.1.3 Svar på testsetninger

Forskjellen mellom gruppene på de forskjellige delene er i gjennomsnitt ikke store. T gjør det 2,79% bedre enn K på del 1, 4,72% i del 2, og 3,15% dårligere enn K på del 3. På posttesten er det større forskjeller mellom gruppene. Begge har hatt en nedgang i resultatene på frekvens, men mens nedgangen til T er marginal (3,46%) er nedgangen til K mer markant (10,07%). T går også markant opp i to kategorier – Stoff (14,85%) og kortstava verbalsuffiks (14,55%). K har også en oppgang i disse (7,49% og 5,64%), men i mindre grad. Det var liten endring i suffiks-kategorien (T=4,55%, K=2,56%).

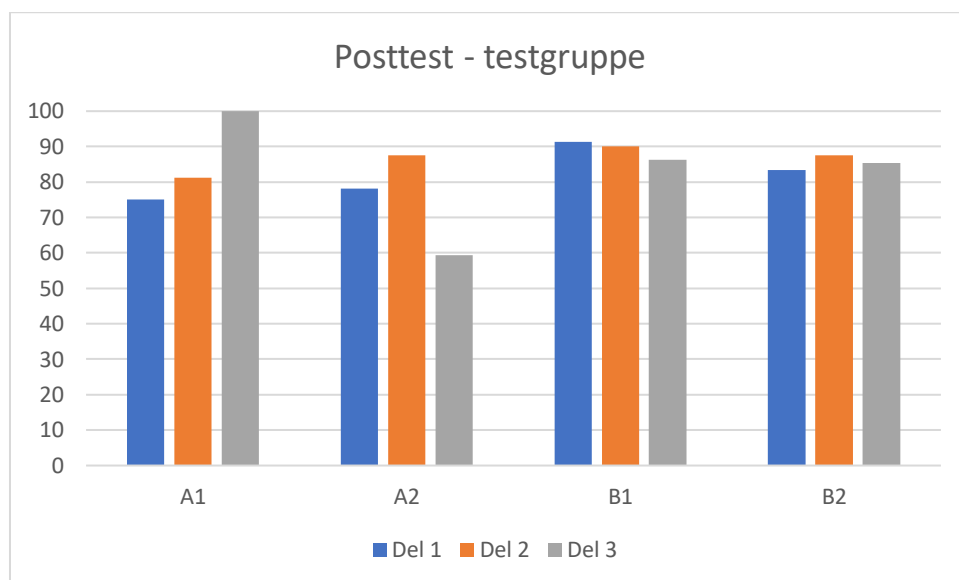


Figur 21: Resultater på posttest for nøytrumkategorier

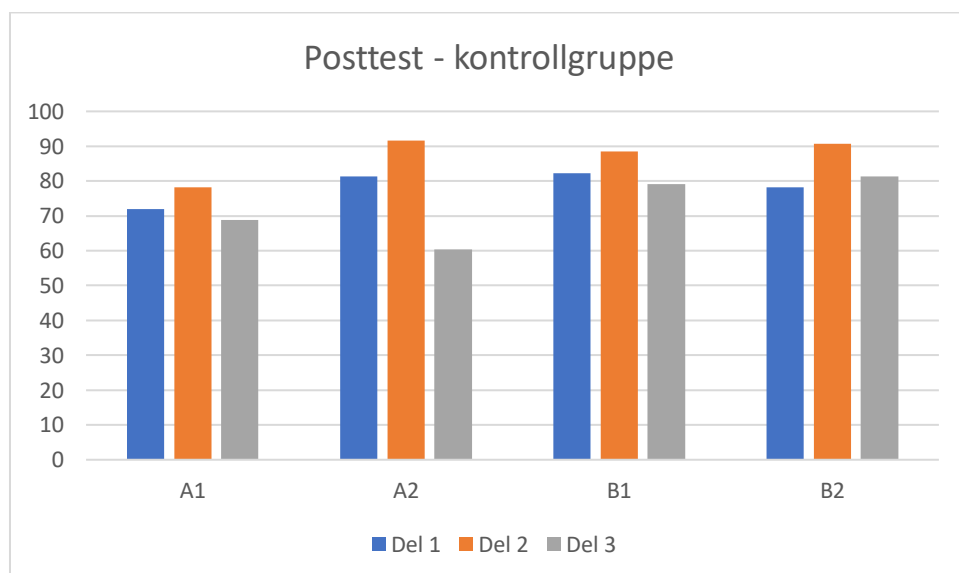
Differansen mellom T og K øker på nøytrumsord på del 1 i posttesten. I gjennomsnitt scorer T 15,12% bedre enn K på posttesten. De ordene som T gjør det markant bedre på er *menneske* (+30,06%), *medlem* (+23,78%), *arbeid* (+20,28%) og *par* (+37,06%). På del 3 er det noen

setninger informantene i T gjør det bedre på enn K: *svar + positiv* (+37,06%), *hode + varm* (+23,07%) og *lys + død* (+20,28%). T gjør det derimot dårligere enn K på ett tilfelle *arbeid + tung* (-22,38%).

### 5.3.2 Kursnivå



Figur 22: Resultater på posttest for kursnivå, testgruppe



Figur 23: Resultater på posttest for kursnivå, kontrollgruppe

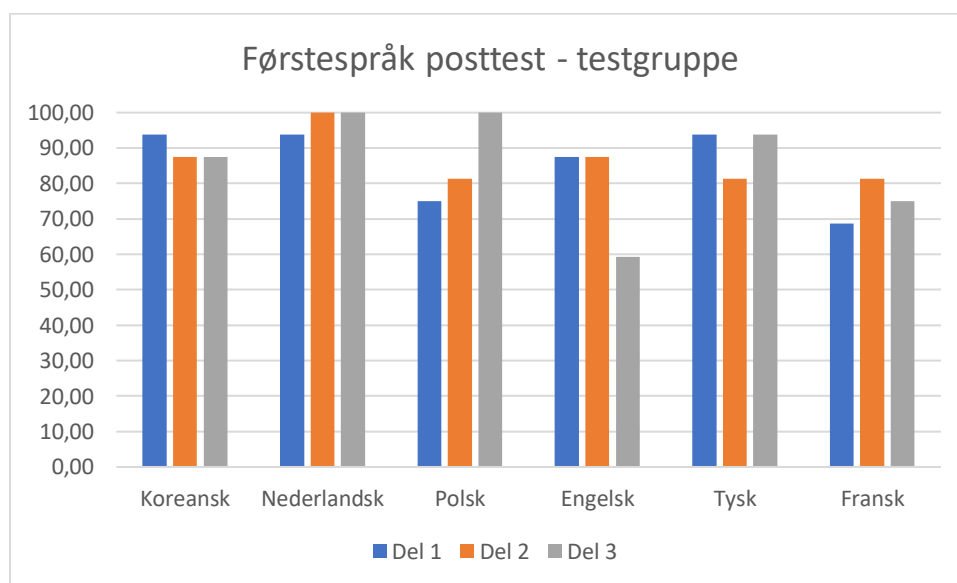
Informantene på de ulike nivåene har hatt ulike endringer på T i forhold til K, med forskjellig effekt på de forskjellige delene. Helhetlig har B2-informantene på K den største økningen i

resultatene (+8,33%), mens A2-informantene har den største økningen på T (+6,25%). A1-gruppa på T og K hatt en nedgang i resultatene på del 1, -18,5% på T (75%), og 12,5% på K (71,88%). På del 2 har begge hatt en marginal økning på 6,25% (T=81,25%, K=78,13%). På del 3 har T en økning på 18,75% (100%), mens K har en marginal økning på 6,25% (68,75%). A2-gruppa på T og K har hatt marginal til ingen endring på del 1 og 2, men T har hatt en økning på del 3 med 12,5% (59,38%), mens K har en marginal nedgang (60,42%).

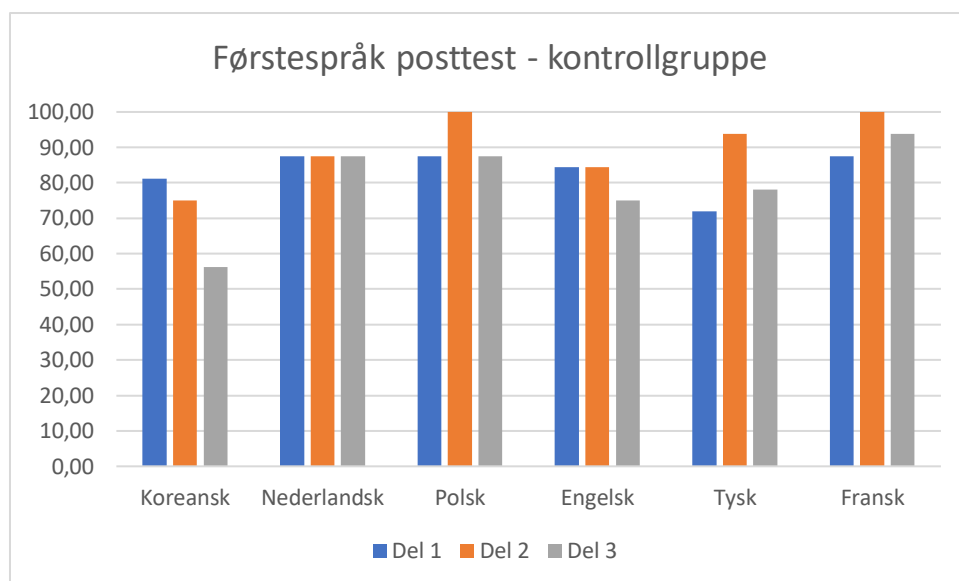
Informantene på B1 har ingen endring på del 1 på posttesten, og marginal endring på del 2 (T+7,5, K=+8,33%) og også marginal endring på del 3 (T=+6,25%, K=+2,08%).

Informantene på B2-nivå i T har en marginal nedgang i alle delene av posttesten, med en gjennomsnittlig nedgang på 2,77%. I K har informantene ingen endring i del 1, men en økning på 12,5% i både del 2 og 3.

### 5.3.3 Førstespråk



Figur 24: Resultater på posttest for førstespråk, testgruppe



Figur 25: Resultater på posttest for førstespråk, testgruppe

På posttesten er det i gjennomsnitt liten endring mellom T og K, men det er skiller i de forskjellige delene. På del 1 har T ingen endring for informantene med koreansk, nederlandsk og tysk. Samtidig har informantene med engelsk en marginal endring (+9,38%), og de som får lavere resultat er informantene med fransk (-12,5%) og polsk (-18,75%). I K har alle informantene en marginal nedgang i del 1 (-6,25%), med unntak av informantene med engelsk (+12,5%)

I del 2 er det liten endring i T (+/- 6,25%), med unntak av informanten med nederlandsk (+12,5%). I K er det ingen endring i engelsk og fransk, marginal endring i koreansk (-6,25%), men større endring i nederlandsk (+12,5%), tysk (+15,63%) og polsk (+25%).

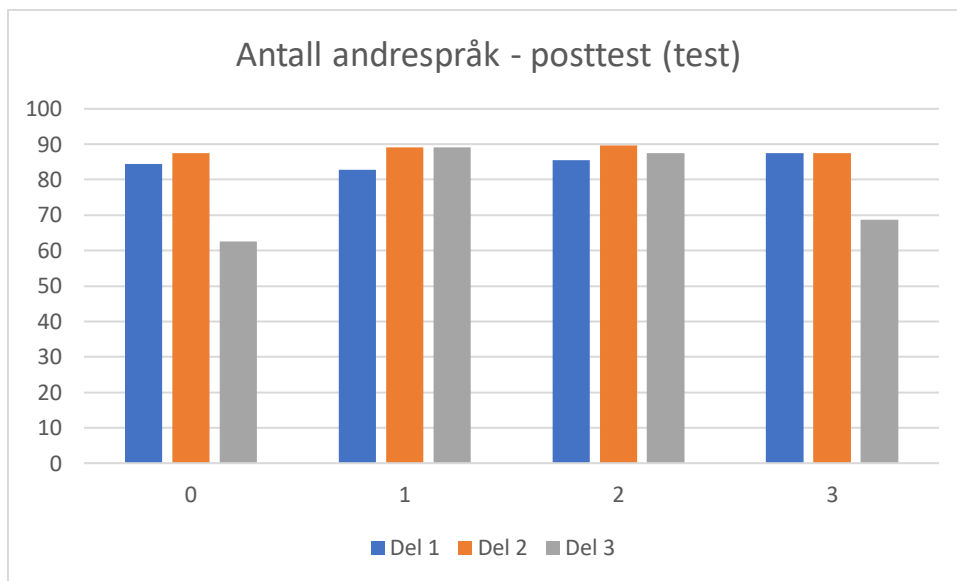
I del 3 har T varierte resultater. Mens koreansk og fransk har en nedgang (-12,5%), har tysk liten endring (-6,25%), mens det er større positiv endring i engelsk (+9,38%), nederlandsk (+12,5%) og polsk (+18,75%). I K er det marginal endring i engelsk (-3,13%) og polsk, tysk og fransk (-6,25%), mens det er positiv endring i koreansk (+12,5%) og nederlandsk (+31,25%).

#### 5.3.4 Andrespråk

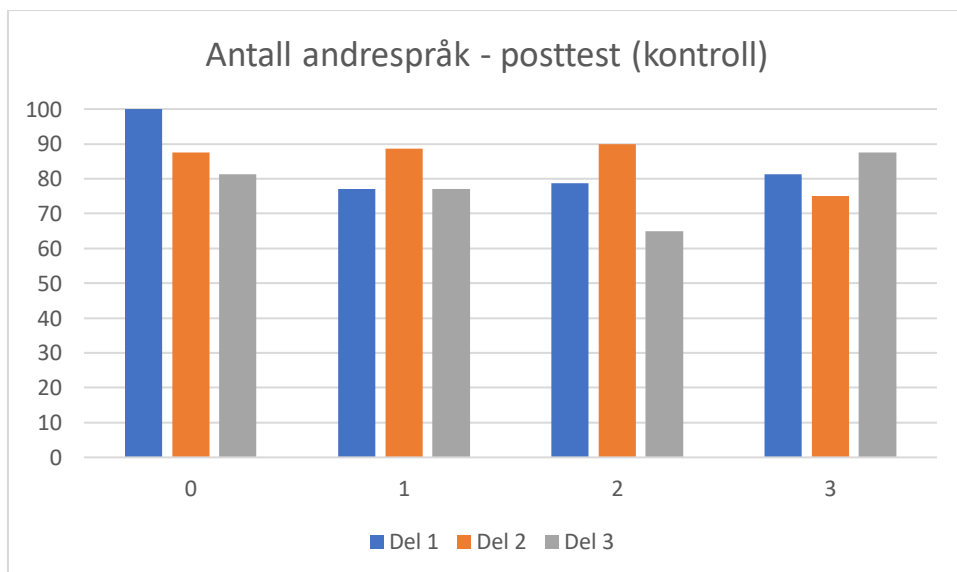
I posttesten er det noen markante forskjeller i endring. Mens de som har oppgitt 0 andrespråk har liten endring i del 1 og 2, har T en positiv endring på 28,13%, mens K har bare en marginal endring (+6,25%), mens T har en liten nedgang i del 3 (-12,5%). Informanter med

ett andrespråk gjør det marginalt bedre, men T gjør det bedre i del 3 (+9,38%) i motsetning til K (+3,125), og begge gjør det bedre i del 2. Informantene med 3 andrespråk i K har en marginal nedgang i del 1 og 2 (-12,5%), mens T har ingen endring i del 1, og bare små endringer i del 2 og 3.

Samlet sett har informantene i T med 0 andrespråk den største oppgangen (+11,46%), mens informantene med 1 andrespråk har en marginal oppgang (+4,69%). I K er det liten total endring i de forskjellige gruppene, bortsett fra en nedgang for de med 3 andrespråk (-8,33%).



Figur 26: Resultater på posttest for antall andrespråk, testgruppe



Figur 27: Resultater på posttest for antall andrespråk, kontrollgruppe

## 6 Analyse og diskusjon

Basert på en grundig analyse av informantenes prestasjoner holdt opp mot deres opplysninger om selvrapporterte førstespråk, andrespråk og nivå, kommer til syne det bestemte forskjeller på de forskjellige gruppene, og vi skal se på disse overordnede tendensene først. Testgruppa får en litt høyere score enn kontrollgruppa generelt sett, og endringen er marginalt bedre enn kontrollgruppas, med en score på 85,23% på posttesten, vs. 82,58% på pretesten (se figur nr. 17).

Testgruppa har også en marginal nedgang i treffsikkerhet på del 1 (ubestemt artikkel), og en noe mindre oppgang enn kontrollgruppa på del 2 (bestemthetssuffiks). På del 3 (predikative adjektiv) viser testgruppa derimot en større endring i riktighetsprosent, fra 76,14% til 82,39%. Sammenlignet med kontrollgruppa, som egentlig ikke hadde noen større endring i resultatene sett under ett, er dette de tydeligste forskjellene mellom gruppene på overordnet nivå.

Vi finner en rekke endringer i genusbruken for kontrollgruppa fra pretest til posttest, og som dermed ikke kan være effekter av intervensjon, men som må være resultat av generell økning i ferdighetsnivå, sannsynligvis hovedsakelig basert på input:

Endringer i kontrollgruppa:

- Kontrollgruppa har en marginalt positiv endring i posttesten. Informanter på B2-nivå eller med nederlandsk morsmål gjør mest fremgang.
- Endringen er størst på bestemthetssuffiks, med en oppgang på 7,69%. Dette gjelder spesielt for informanter med høy score på pretesten (figur 38), og informanter med polsk, tysk og nederlandsk S1 (se figur 40).
- Informantene med engelsk S1 og 0 andrespråk hadde liten til ingen endring i testkategoriene.
- Kontrollgruppa hadde liten endring på adjektivkongruens, med unntak av informanter med en score på 80-84% riktig på pretesten, som går *ned* med 15,63%
- Det var en generell nedgang (-10,07%) i resultatene på frekvente nøytrumsord fra pretest til posttest.

Tilsynelatende positive effekter av intervensjonen i testgruppa:

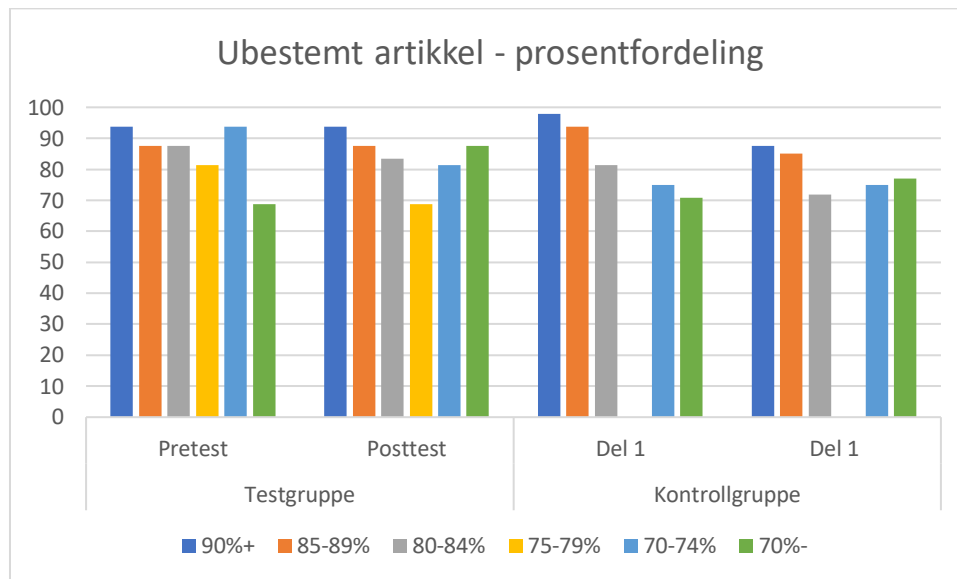
- Intervensjonen har en gjennomsnittlig positiv innvirkning på genustildeling på adjektiv i predikativ stilling (+6,25%)
- Effekten på adjektiv gjelder spesielt for informanter med engelsk og polsk S1, 0 S2 og for informanter med under 75% riktig eller A1-nivå
- Feil i adjektivkongruens på nøytrum blir vesentlig lavere for testgruppa i del 3 (9,09% mot 25,96% i K)
- På høyere nivåer og resultater er effekten størst på ubestemt artikkel, mens den er størst på adjektivkongruens for informanter på lavere kursnivå og resultat.
- Testgruppa gjør en markant fremgang på to av nøytrumskategoriene som var semantisk motivert (kortstava verbalsuffiks og stoff-/massesubstantiv), men liten fremgang på den morfologisk motiverte (suffiks).

Tilsynelatende negative effekter av intervensjonen:

- Intervensjonen fører til mindre eller ingen positiv endring i genusmarkering på bestemthetssuffiks sammenlignet med kontrollgruppa. Dette er særlig tydelig for informanter på høyere kursnivå og resultater, og informanter med tysk, nederlandsk og polsk S1.
- Intervensjonen har liten effekt på adjektivkongruens for informanter med genus i sitt S1 (med unntak av polsk).
- Intervensjonen har negativ effekt på del 3 (predikative adjektiv) for informanter med 3 (eller flere) andrespråk.

## 6.1 Funn i genustilordning

### 6.1.1 Ubestemt artikkel (undersøkelsens del 1)

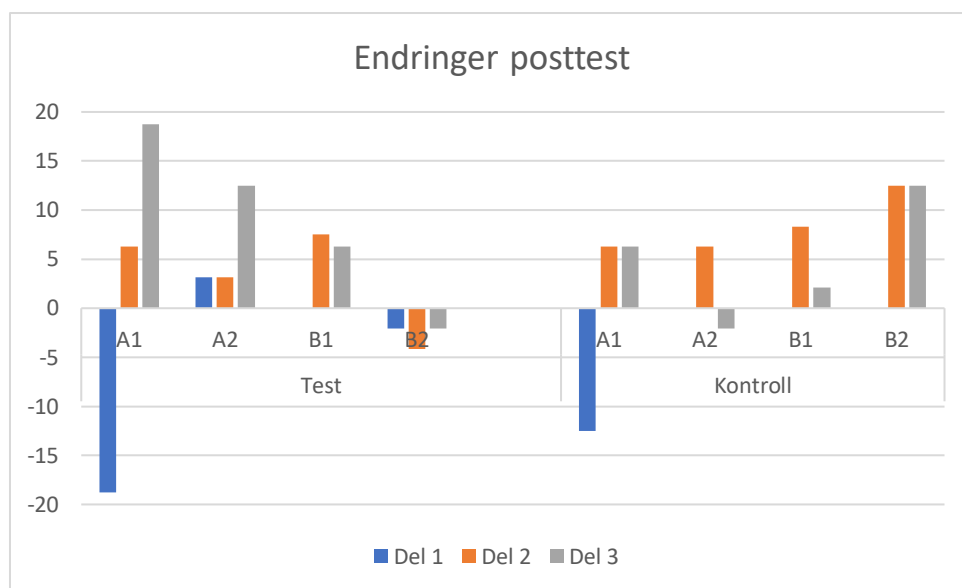


Figur 38: Resultater på ubestemt artikkel (del 1) i pre- og posttest, sortert etter helhetlig resultat på pretest

På ubestemt artikkel er nivået høyt på alle grupper, også de gruppene som fikk lavere resultater totalt sett. Feilprosenten på nøytrum er relativt høy, og blir ikke bedre på posttesten. Begge har feilprosent på nøytrum på 25-25,96%, mens på felleskjønn er den lav for både kontrollgruppa (4,81%) og testgruppa (11,54%)

Det skjer et markant fall i riktighetsprosent finner vi hos testgruppas informanter på A1-nivå, som faller fra 18,75% på posttest. Tilsvarende tall på kontrollgruppa er et fall på 12,5%. Her virker intervensjonen for det første til å ikke ha noen effekt: Informantene på A1-nivå gjør det bra på pretesten i både test- og kontrollgruppa, og begge faller altså på posttesten (se 6.4.2 for videre diskusjon). Nedgangen skjer også i mindre dramatisk grad for informantene på kontrollgruppa som scoret over 80% riktig på pretesten, gjør et fall i riktighetsprosent på mellom 8,75-10,42% på posttesten, mens det er mindre endring på testgruppa i tilsvarende gruppe (-4,17% for 80-84%).





Figur 29: Prosentvis endring per del fra pretest til posttest, sortert etter kursnivå

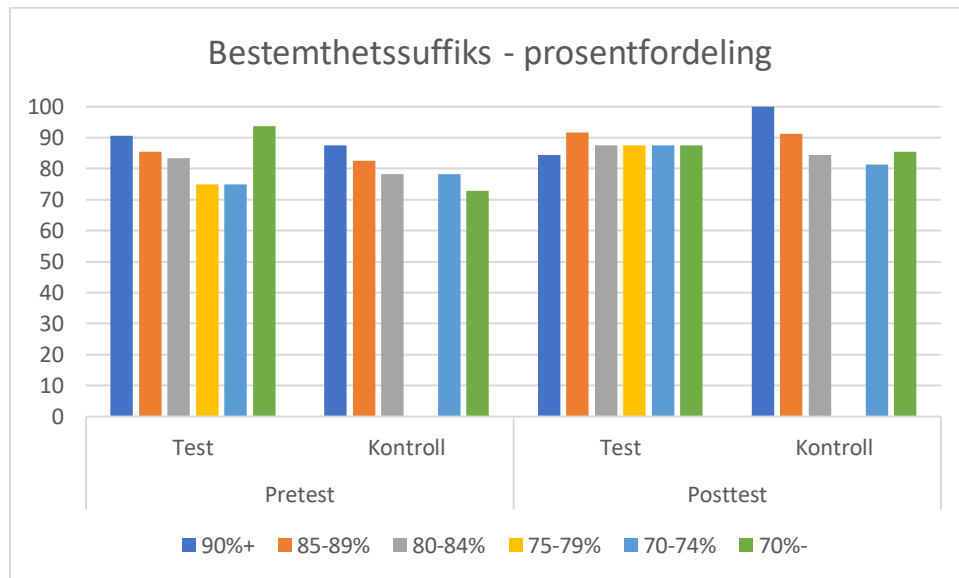
Det er bare to informanter som får 100% riktig på del 1 av posttesten, med tyrkisk og engelsk S1 Mens den ene har 0 andrespråk og den andre 1, er fellestrekket for begge at de ikke har genus i noen av språkene de kan fra før. Dette er for såvidt overraskende, men stemmer med noen av resultatene sett fra Ragnhildstveit (2017) tidligere, som viste at informanter med vietnamesisk førstespråk tilordnet riktig genus til ubestemt artikkel i større grad enn informanter med genus i førstespråket gjorde. Begge får en høy score (T=93,75%, K=87,5% i pretest, 81,25% i posttest), men informanten i kontrollgruppa er på et lavere nivå på posttest enn informanter med genus, så denne korrelasjonen er usikker.

### 6.1.2 Bestemthetssuffiks (undersøkelsens del 2)

Bestemthetssuffiks var den kategorien informantene generelt sett presterte best på, med over 80% riktig for både testgruppa (84,66%) og kontrollgruppa (80,39%) på pretesten. På posttesten får begge enda bedre, og svært likt, resultat (87,98-88,07%). Gruppene har 12,50% feil på nøytrum og 11,54% feil på felleskjønn i posttesten. Dette stemmer overens med tidligere funn fra bl.a. Nyquist og Lahtinen (2021) og Nordby og Håkansson (2007) med utgangspunkt i svensk S2.

På del 2 er det en positiv endring for de fleste på kontrollgruppa, spesielt informantene med nederlandsk, polsk og tysk som morsmål. De som allerede hadde et høyt kursnivå (B1-B2) og de som hadde en høy score på pretesten (85%+) har en markant fremgang. Det samme har

informantene med under 70% riktig på pretesten. De som har ett eller to andrespråk har også en fremgang, mens informanten med 3 andrespråk har en nedgang. Generelt kan vi si at dette resultatet tyder på at bestemthetssuffikset egner seg til å tilegnes via input alene – vi ser at riktighetsprosenten øker med generelt ferdighetsnivå (og mer hos dem som har et førstespråk som ligger typologisk nært norsk; cf. Typology Primacy Model, jf. Rothmann 2011).



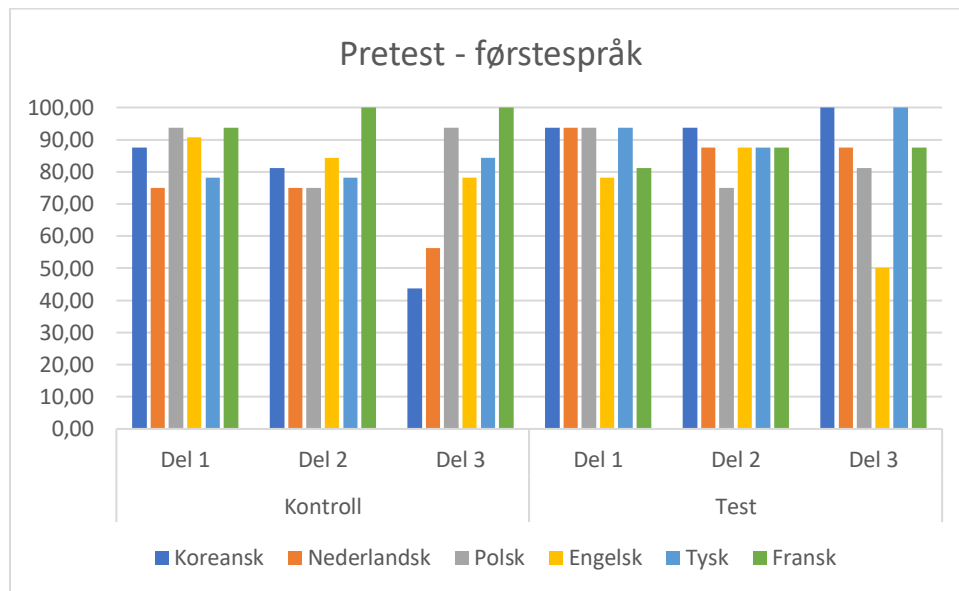
Figur 30: Resultater på bestemthetssuffiks (del 2) i pre- og posttest, sortert etter helhetlig resultat på pretest

Et interessant trekk ved testgruppa er at det var liten spredning for resultatene på bestemthetssuffiks. Mens kontrollgruppa går fra en spredning på 14,58% til 18,75% fra laveste til høyeste resultat, går testgruppa fra en spredning på 18,75% på pretest til 7,29% på posttesten. Kursnivå ser ikke ut til å være en faktor, informantene på nivå A2-B2 ligger på et nivå mellom 87,5-91,67% på begge grupper.

### 6.1.3 Adjektiv i predikativ stilling (undersøkelsens del 3)

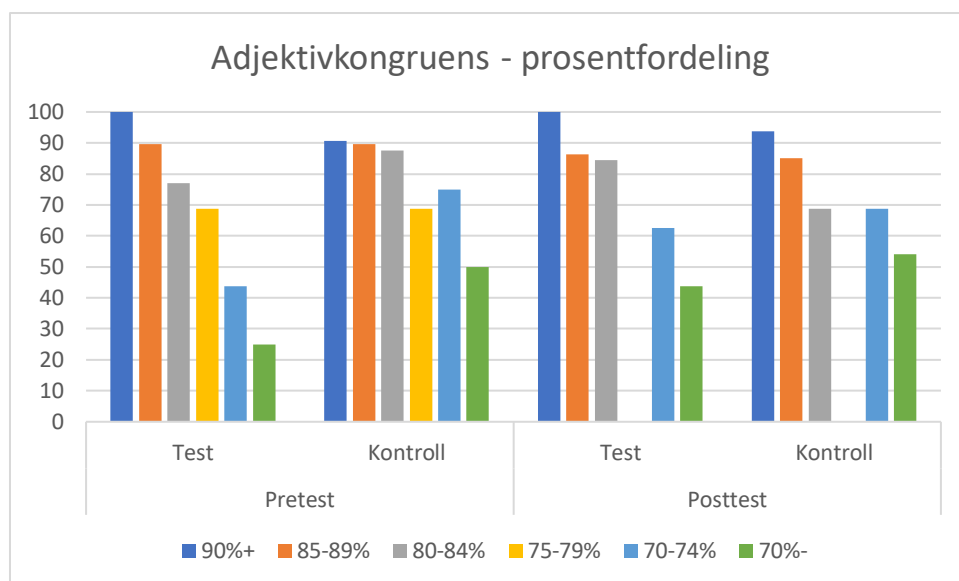
Den største positive effekten er i kongruenstrekk på adjektiv. Genuskongruens på adjektiv var det området der de fleste informantene hadde lavest resultat på pretest, med 76,14% på testgruppa og 73,56% på kontrollgruppa. Mens kontrollgruppa i gjennomsnitt ikke har noen forandring i resultatene på del 3, dvs. at de har omtrent samme tall på pretest og posttest, har testgruppa en overordnet forbedring på 6,25% til et resultat på 82,39%. Dette gjør også at differansen mellom gruppene er størst i denne delen etter posttesten (8,83%)

Testgruppa har også en mye lavere feilprosent på nøytrum: 9,09%, en nedgang i feil på 23,86%. Samtidig øker gruppa i feil på felleskjønn (17,05%). Kontrollgruppa ender opp med 25,96% feil på nøytrum i del 3, som er like høyt som på del 1 i posttesten, samt 25,92% feil på felleskjønn.



Figur 31: Resultater på pretest for førstespråk.

De informantene som hadde lavest resultat på pretesten, var informanter på lavere nivåer (A1-A2), informanter uten genus i førstespråket, og informanter som ikke hadde andre andrespråk enn norsk. På motsatt side hadde informanter som var på B1-B2-nivå, hadde ett eller flere andrespråk, og som hadde genus i andrespråket, en mye høyere riktighetsprosent. På posttesten gjør informantene i kontrollgruppa på B2-nivå det bedre enn på pretesten, det samme gjør informantene som har koreansk og nederlandsk som morsmål, og informantene med under 70% riktig på pretesten. Informantene med 80-84% riktig på pretesten har derimot en markant nedgang, på 15,63%.



Figur 32: Resultater på adjektivkongruens i predikativ stilling (del 3) i pre- og posttest, sortert etter helhetlig resultat på pretest

For testgruppa var det en markant positiv endring hos informantene uten andrespråk (+28,125%). Informanter som hadde størst fremgang på adjektivkongruens var de med engelsk S1 (9,38%), informanter på A1-nivå (+18,75%), og informanter som fikk 70-74% riktig på pretesten (+31,25%) og under 70% riktig (+25%). På kontrollgruppa hadde de tilsvarende gruppene liten eller mindre positiv endring.

## 6.2 Resultater fra intervensjonen sammenlignet med prediksjoner

### 6.2.1 Overforbruk av default-genus

Resultatene fra posttesten viser også at det er lite som skiller test- og kontrollgruppene når det kommer til feilprosent på nøytrum på del 1 og 2. På del 3 er det en større forskjell, der testgruppa bare har 9,09% feil, mens kontrollgruppa har 25,96% feil. Det er lite feil på felleskjønn i del 1, men kontrollgruppa gjør færre feil (4,81%) enn testgruppa (11,54%). De har like mange feil på felleskjønn (11,54%) i del 2, mens de gjør flere feil på del 3, med 17,05% feil på testgruppa, og 26,92% feil på kontrollgruppa.

På del 3 (adjektivkongruens) har testgruppa hatt en markant nedgang i feilprosent, med en feilprosent som ligger under de to andre delene, samtidig som overforbruk av nøytrumsformen der det skal være maskulin form er mye større. Kontrollgruppa viser ingen

tilsvarende forskjell på del 2 og 3, men har nesten like høy feilprosent på begge. De har heller ikke samme endring i retning overforbruk av nøytrum.

At informantene gjør mer feil på tilordning av nøytrum enn på tilordning av felleskjønn, bygger opp under tidligere forskning på genus og andrespråk, blant annet Franceschina (2001) og White et al. (2004), som viser at overforbruk av det default-genus (oftest maskulinum) er en normal tendens for andrespråksinnlærer, og er mer utbredt enn underforbruk at overforbruk av. Dette er svært tydelig på ubestemt artikkel (del 1); noe mindre tydelig på bestemthetssuffikset (del 2). Dette er noe som er påpekt Nyquist og Lahtinen (2021), som viste lave resultater i svensk S2 på nettopp disse formene. (s. 11) Tendensen hos kontrollgruppa korrelerer dermed med den normale ruten for genustilordning. Men her finner vi altså en avvikende tendens for vår testgruppe, som går på tvers av det som er «normalt», med sin økte bruk av det ikke-produktive genuset i posttesten.

At ubestemt form er vanskeligere å tilegne seg enn bestemt form er også noe vi finner fra tidligere studier, f.eks. demonstrerer Franceschina (2005) at definitt form av determinativet er lettere å tilegne seg enn indefinitt form, og at det er større feilrate på indefinitt determinativ for andrespråksinnlærere. Også i Ragnhildstveits (2017: 267) studie hadde informantene i korpusstudiet større feilrate på substantivfraser i ubestemt form enn på bestemt form.

Tilegnelse av kongruens på ordnivå, men ikke frase-/setningsnivå er også noe som har blitt vist i de samme studiene, der genus i definitt form ser ut til å være tidligere tilegnet enn i indefinitt form. *Processability Theory* peker på at dette kan ha med at tilegnelse av bøyingsmønster på ord tilegnes tidligere enn kongruenstrekk, og at det dermed vil komme riktig bøyingsform på substantiv før kongruenstrekk utenfor substantivet er på plass. (Norrby og Håkansson, 2007, s. 48)

En mulig forklaring på den økte feilraten på nøytrum i ubestemt form, er at informantene ikke har registrert denne formen som nøytrum, selv om de egentlig har tilegnet seg parameterne for genusbøyning. For å forklare overforbruken av maskulin form på substantiv, og maskulin genuskongruens på substantiv med feminint genus, er hypotesen til White et.al. (2004) at det ikke er en binær forskjell i syntaksen til spansk. Maskulinum i spansk er default-form, og kjennetegnet for default er at den er umarkert (dvs. det er en mangel på form), mens femininum er markert. (s. 129) Hvis et nomen ikke har blitt registrert som et spesifikt genus, men bare er markert som defaultgenus, vil det heller ikke få noen markering på kongruensmålene:

According to Harris (1991, p. 44), masculine is literally the unmarked default, “the absence of any information about gender in lexical entries”; instead, the only value to be entered in the lexical entry of Spanish nouns is feminine. (White et.al., 2004, s. 129)

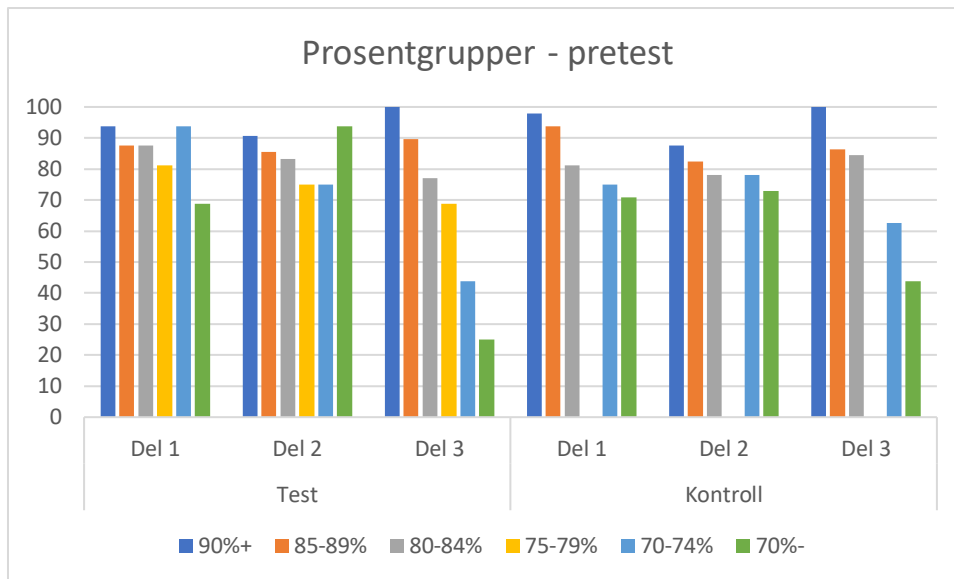
Med mindre et nomen er spesifikt markert for femininum/nøytrum i innlærerens leksikon, vil det ikke utløse en bevissthet om uoverensstemmelse i kongruens om også adjektivet har default-form, ettersom mangelen av genusmarkering på både nomenet og kongruensmålet (her ubestemt artikkel) ikke fører til en konflikt i den interne grammatikken til språkbrukeren. Om substantivet «hus» ikke er spesifikt markert som nøytrum i innlærerleksikonet, vil den ubestemte artikkelen «en» ikke være i konflikt med genuset til substantivet – det er fravær av markerte trekk på begge elementer.

### 6.2.2 Større feilrate på utolkbare trekk

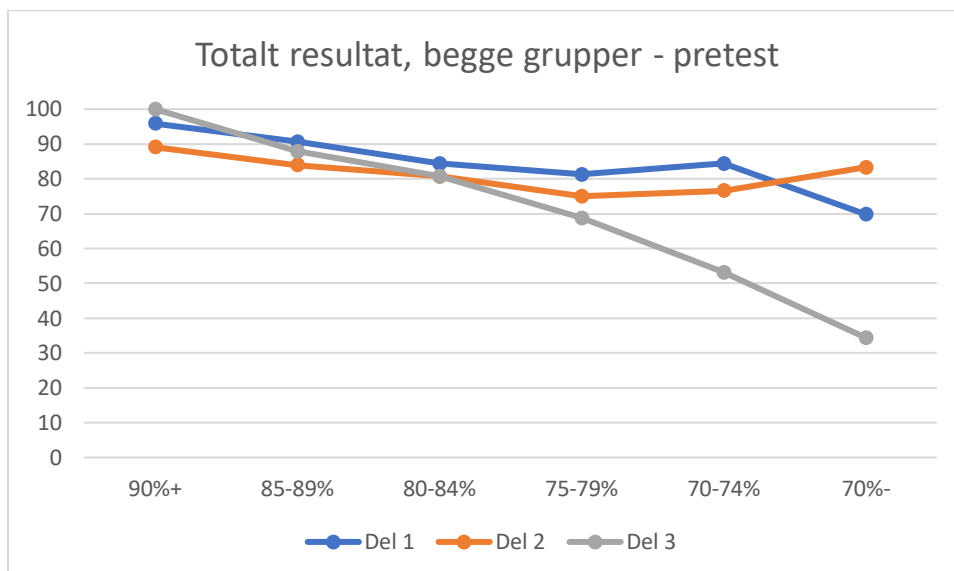
Ragnhildstveit (2017, s. 253) konkluderte med at genuskongruens på adjektiv er den vanskeligste kategorien for en andrespråksinnlærer av norsk å tilegne seg, sammenlignet med ubestemt artikkel og bestemthetsuffixs. Studien viste at det var her andrespråksinnlærere hadde mest uoverensstemmelse mellom substantivets genus og markeringen for genuskongruens. White et.al. (2004) ser også at det er adjektivet som er den vanskeligste kategorien å tilordne riktig genuskongruens til.

Dette er helt i tråd med teorien om tolkbarhet hos grammatiske trekk innenfor generative teorier som FFFH. Hawkins og Franseschina (2001) antar at det ikke er mulig å tilegne seg utolkbare trekk, med mindre man har disse i førstespråket sitt. Franseschina (2001) antar videre at genus er et tolkbart trekk på substantivet (tilordning, som i del 1 og 2), men ikke på adjektivet, som er kongruens (del 3).

Sorterer vi informantene etter det totale resultatet fra pretesten, er det mulig å se generelle trekk i begge grupper. Det første og mest iøynefallende er den drastiske forskjellen i resultatene på adjektivkongruens (del 3) på hver gruppe, der det er et mye større fall i resultatene på del tre enn i noen av de andre delene.



Figur 33: Resultater på pre- og posttest, sortert etter helhetlig resultat på pretesten



Figur 34: Prosentvis endring i hver del, sortert etter helhetlig resultat på pretesten

Fra denne grafen er det også klart at nedgangen for hver del ikke er lik. Mens resultatene på ubestemt artikkel i gjennomsnitt går ned med 5,2% per linje på graden, og bestemthetssuffiks i gjennomsnitt går ned 1,15%, går resultatene for adjektivkongruens ned med et gjennomsnitt på 13,13%. Dette vil si at informanter som har et lavt resultat på pretesten, går ned i resultatene på kongruenstrekk på adjektiv i mye større grad enn det de gjør på spesielt bestemthetssuffiks.

Fra gruppene vi har sett på ovenfor, er det også tydelig at tilegnelse av utolkbare trekk er lettere for innlærere med disse trekkene i førstespråket, som denne studien til en viss grad

bekrefter. Allikevel finnes det unntak, og effekten av intervensjonen viser at tilegnelse av utolkbare trekk er mulig for også de uten genus i S1, som strider imot Francenschina (2001), men er mer på linje med funnene til White et.al. (2004)

Det ser ut til at mindre genuskongruens og -tildeling på nøytrum er normen, men i motsetning til på ubestemt artikkel (se 6.2.2), bruker informantene fortsatt begge bøyingsformer. Ut i fra den høye feilprosenten på begge genus, virker det dermed som at kontrollgruppa i mye større grad tilordner genus på adjektiv «på slump», mens testgruppa i større grad tilordner bøyning mer knyttet til substantivets genus. Testgruppa får også et høyere overforbruk av felleskjønn på nøytrum i del 3, noe som kan være en indikator på at informantene forbruker nøytrumsbøyningen av adjektivet på felleskjønn i større grad, og at de dermed har fått motsatt effekt av det kontrollgruppa har fått.

### 6.2.3 Høyere resultat for informanter som allerede har tilegnet seg genus

Informanter som tidligere har tilegnet seg genus, har i gjennomsnitt et høyere resultat, spesielt på adjektivkongruens, mens informantene uten genus presterte noe dårligere. Mens informantene med engelsk og koreansk S1 hadde et gjennomsnittlig resultat på 64,06% og 71,88% på del 3 på pretesten, mens informanter med tysk, polsk og fransk S1 hadde resultater på over 87,5%.

Førstespråket ser ut til å være en faktor for adjektivkongruens. Informantene uten genus i førstespråket (koreansk og engelsk) gjorde det i snitt dårligere enn informanter med genus i førstespråket. Fra Jin og Eide (2015) viser resultatene på adjektivkongruens at andrespråksinnlærere av norsk med engelsk eller kinesisk S1 i mye større grad bruker felleskjønns-bøyning (dvs. uten -t-endelse) på adjektiv som skal bøyes i nøytrum. Her lå begge relativt likt, på 55,9% for engelsk og 47,1% for kinesisk. (Jin og Eide, 2015, s. 308) Det er unntak, som informanten med koreansk S1 på testgruppa, men genus i førstespråket virker til å korrelere med høyere resultater.

Det er derimot mindre forskjell på bestemthetssuffiks og ubestemt artikkel, der informanter uten genus kan få like høye eller høyere resultater enn informanter med genus i førstespråket. Hastigheten for tilegnelse av bestemthetssuffiks og adjektivkongruens virker derimot til å ha en korrelasjon med genus i S1 (se figur 37). Tilegnelse av genus virker til å ha liten til negativ effekt på ubestemt artikkel. At ingen med genus i førstespråket får 100% riktig, kan også være



et tegn på at transfer av trekk fra første- og andrespråket fører enten til feil tildeling av genus, eller et større overforbruk av default-genus.

#### 6.2.4 Endring i avvik på genus (FTFA/FFFH)

I teorikapittelet ble det diskutert hvorvidt innlærere av et andrespråk kan tilegne seg nye parametere, altså om de har begrenset eller full tilgang på parameterne til UG. Franceschina (2001) og White et.al. (2004) kom til forskjellige konklusjoner når det kom til rollen førstespråket for tilegnelse av genus i et andrespråk. Mens White et.al. så liten distinksjon mellom S2-innlærere av spansk med engelsk eller fransk S1, så Franceschina et tak for markering av genusmål, som er et utolkbart trekk, men ikke på substantivet, som har tolkbare trekk for genus. Mens White et.al. forutser at resultatene vil være relativt like uansett om det er genus i førstespråket (spesielt på høyere nivåer), har resultatene til Franceschina (2001) vist at det kan finnes et tak for innlærere som ikke har utolkbare trekk for genus i førstespråket (for informanter som hadde førstespråk representert i begge deler).

Det er allikevel noen uoverensstemmelser med prediksjonene til FFFH allerede i starten. Det er tydelig at genus i førstespråket er en fordel på utolkbare trekk. Likevel ser vi at informanten med koreansk S1 i testgruppa er den som scorer høyest av alle, uavhengig av førstespråk. Dette funnet er overraskende, men lignende funn har blitt funnet før. Blant annet påstod Ragnhildstveit (2017) at informanter med vietnamesisk som morsmål scoret bedre på tilordning av ubestemt artikkel enn informanter med fransk, nederlandsk og spansk S1 (s. 278) fordi genustilordning i førstespråket muligens kan være et hinder for andrespråket.

At det er en synlig effekt på informanter uten utolkbare trekk for genus i studien, gir også en indikasjon på at slike trekk er mulige å tilegne seg, også når førstespråket ikke har disse trekkene. Hvis innlærerne hadde vært begrenset i tilgangen på utolkbare trekk for genus i norsk, ville dette kommet til syne spesielt på adjektivkongruens. Intervensjonen ville også hatt liten effekt på informanter med førstespråk uten genus, siden dette var trekk de i stor grad ikke kunne tilegne seg, og progresjonen for informantene i begge gruppene hadde vært tilnærmet lik.

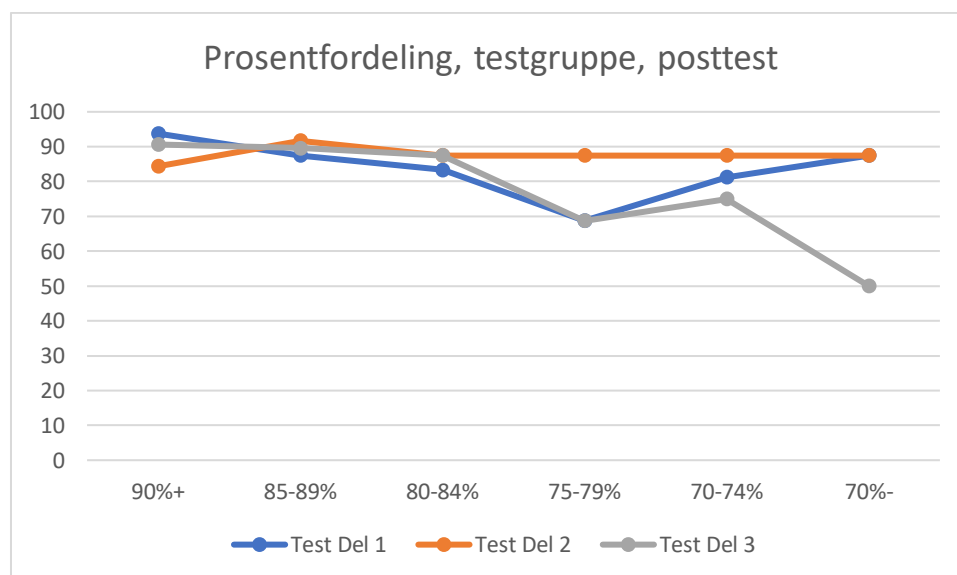
### 6.3 Effekten av intervensjonen

Går vi gjennom de ulike faktorene som påvirker resultatene til informantene på pretesten, virker det til å være lite som hindrer informantene i å tilordne genus på ubestemt artikkel og bestemthetssuffiks, men at mangel på andre andrespråk, mangel på genus i førstespråket og kursnivå påvirker i større grad hvorvidt spesielt tilordning av genus på adjektiv er på lik linje med de andre kategoriene eller ikke.

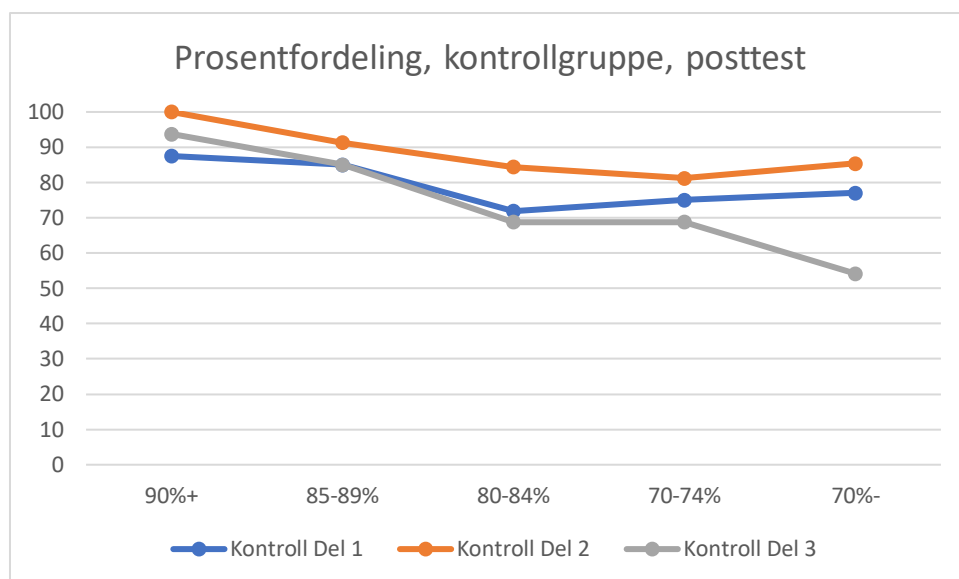
#### 6.3.1 Sluttnivå

Etttersom det ikke var mer enn 4 uker mellom pre- og posttest, er det ikke mulig å si konkret hvilken slutttilstand, men det kommer frem i posttesten at det er noen grupper som tilegner seg genustilordning som er med få eller ingen feil på veldig kort tid. Testgruppa får en litt høyere score enn kontrollgruppa totalt sett, med en score på 85,23% på posttesten, vs. 82,58% på pretesten, men forskjellen er marginal. På del 3 har de derimot en større endring, fra 76,14% til 82,39%. De som får høyest sluttresultat i kontrollgruppa, er informanter som allerede har genus i førstespråket, særlig på bestemthetssuffiks og adjektivkongruens. Sluttnivået for informanter uten genus var spesielt lavere på del 3, og uten noen stor form for fremgang. Intervensjonen virker til å hjelpe informantene uten genus til å få et høyere sluttresultat.

Grafene under viser forskjellen i genustildeling gruppert etter resultat på pretesten (merk: gruppa 75-79% er fjernet fra kontrollgruppa, ettersom det var ingen informanter plassert her).



Figur 35: Resultat for testgruppa på posttest per del, sortert etter helhetlig resultat på pretest



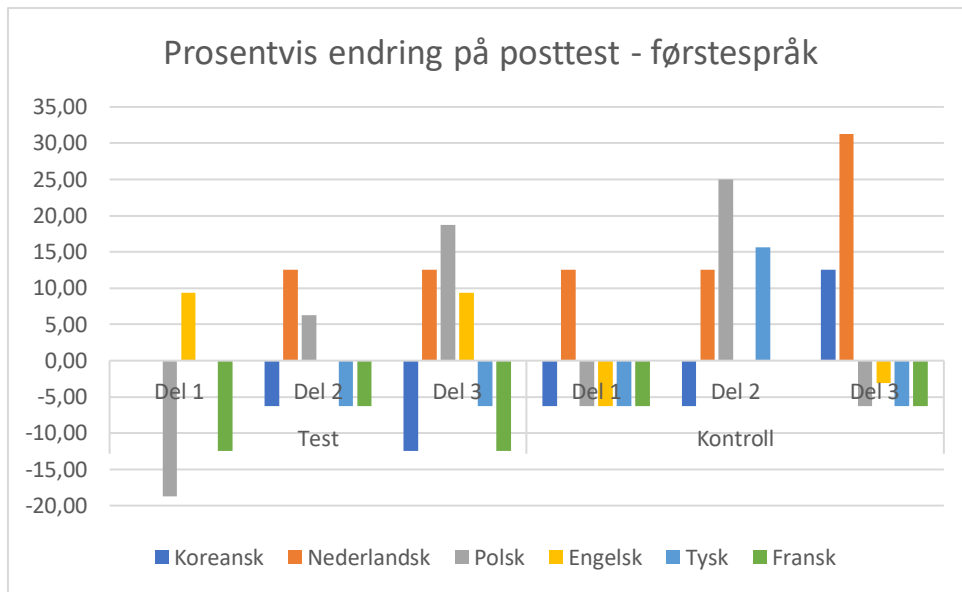
Figur 36: Resultat for kontrollgruppa på posttest per del, sortert etter helhetlig resultat på pretest

Mens testgruppa har en lavere forskjell internt og eksternt, er det større forskjeller på kontrollgruppa. Kontrollgruppa har en marginalt høyere gjennomsnittlig nedgang fra gruppe til gruppe for del 1 og 2 enn testgruppa, men det er mer markert for del 3, med en gjennomsnittlig nedgang på 13,19% mot 8,13% i testgruppa. Det blir også tydelig at det er større avstand i resultatene fra bestemthetssuffiks til resultatene for ubestemt artikkel og adjektiv for kontrollgruppa.

Det mest tydelige er at gruppene med lavest resultat på posttesten (70-% og 70-74%) har en drastisk økning på del 3 enn motparten på kontrollgruppa. For de som allerede ligger på et høy nivå, virker intervensjonen til å påvirke i mindre grad enn det den gjør for informanter som lå på et lavere nivå. Det eneste unntaket var på ubestemt artikkel, der det var mindre nedgang for informantene med over 80% riktig på pretesten enn de på kontrollgruppa.

### 6.3.2 Tilegnelseshastighet

Går vi gjennom de ulike faktorene som påvirker resultatene til informantene på pretesten, virker det til å være lite som hindrer informantene i å tilordne genus på ubestemt artikkel og bestemthetssuffiks, men at mangel på andre andrespråk, mangel på genus i førstespråket og kursnivå påvirker i større grad hvorvidt spesielt tilordning av genus på adjektiv er på lik linje med de andre kategoriene eller ikke.



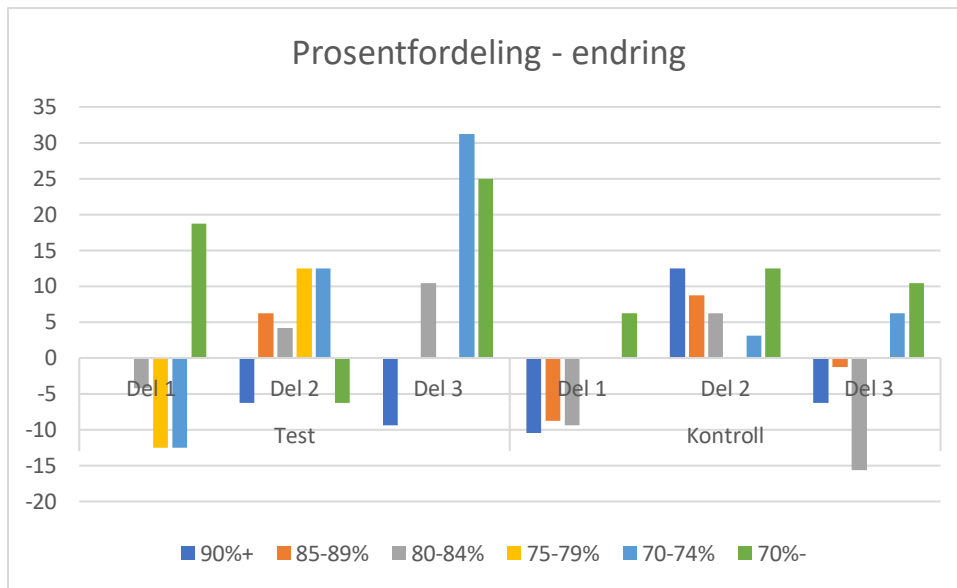
Figur 37: Prosentvis endring per del fra pretest til posttest, sortert etter førstespråk

Det generelle trekket for tilegneshastighet for kontrollgruppa, er at de som har lavest og høyest resultat, får størst fremgang, i alle fall på bestemthetssuffiks. Det virker det som at førstespråket spiller en rolle spesielt for hastigheten for tilegnelse av genuskongruens på adjektiv og bestemthetssuffiks på substantivet. Informantene med genus, som nederlandsk, har en positiv endring i alle tre deler av posttesten, og går fra et resultat på 68,75% til 87,5%. Informanter med ett og to andrespråk, hadde en økning på bestemt form, men ikke på de andre kategoriene.

Intervensjonen ser derimot ut til å øke hastigheten for tilegnelse av adjektivkongruens. Hvis kursnivået viser progresjonen til innlærere av norsk, er det tydelig at ubestemt artikkel er den letteste genusmarkøren å tilegne genus på, mens det er langt vanskeligere på adjektiv. Spesielt for informanter på A1- og A2-nivå på del 3, med en positiv endring på A1- (18,75%) og A2 (12,5%) i motsetning til kontrollgruppa (6,25% og -0,08%). B1 får også en marginal økning (6,25% mot 2,08 på kontroll).

### 6.3.3 Tilegnelsesruta

Som pekt på ovenfor, har tilegnelse av de ulike delene forskjellige utfall i kontrollgruppa. Mens ubestemt artikkel står stille eller går ned for mange informanter, går resultatene på bestemthetssuffiks opp. Det gjennomgående trekket er at resultatene for bestemthetssuffiks har en positiv endring på begge grupper.



Figur 38: Prosentvis endring fra pretest til posttest, sortert etter helhetlig resultat på pretest

For kontrollgruppa er det generelle trekket at mens bestemthetssuffiks går opp i alle grupper, mens resultatene for ubestemt artikkel ned for de som hadde over 80% riktig på pretesten og informantene på A1-nivå. Samtidig er det liten til negativ endring på adjektivkongruens, med unntak av A1- og B2-nivå, og informanter som scoret under 70% på pretesten. På tilordning av genus får kontrollgruppa en generelt høyere feilprosent på nøytrum, men en nedgang i feil på felleskjønn. Dette gjelder i del 1 og spesielt 3. Samtidig får de en nedgang i resultatene på frekvente nøytrumsord.

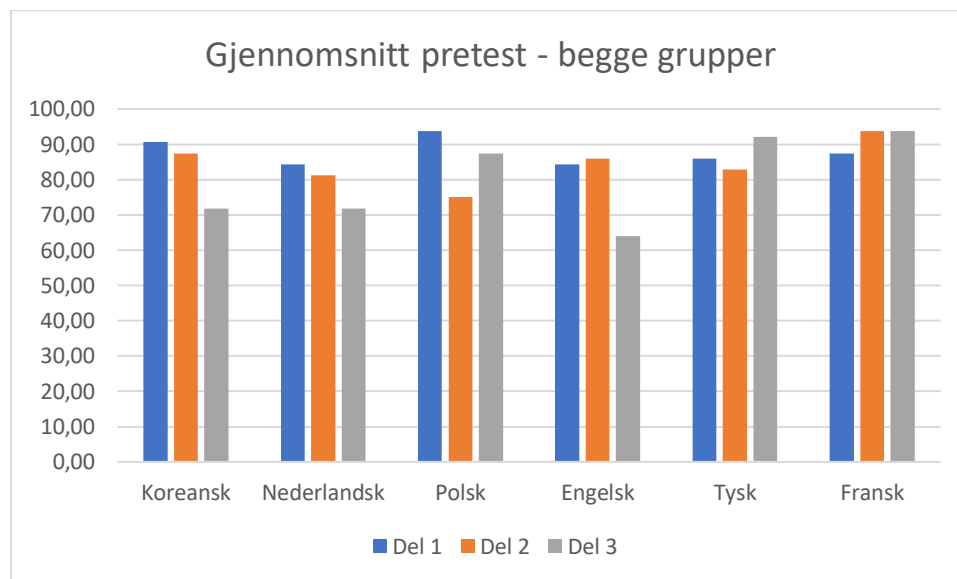
Hovedfunnet, og der intervensjonen virker til å ha hatt en effekt, er på genuskongruens (spesielt på nøytrum) i predikativ stilling. Det er en stor forskjell på adjektivkongruens, både mellom gruppene, og i forskjellen fra pretest til posttest på testgruppa, med en nedgang i feil på nøytrum på 23,86%. Når det kommer til de ulike nøytrumskategoriene, har testgruppa en positiv endring på kortstava verbalsubstantiv og stoff-/massesubstantiv.

Intervensjonen ser ut til å ha liten effekt på ubestemt artikkel, og negativ effekt på bestemthetssuffiks. Dette kommer også til syne i feilprosenten på nøytrum og felleskjønn, som er lik for begge gruppene i del 2, og for feil på nøytrum i del 1. Dette gjelder derimot ikke i del 3, der feilprosenten på nøytrum er markant lavere, mens kontrollgruppa øker.

## 6.4 Faktorer som påvirker informantenes tilegnelse

Går vi gjennom de ulike faktorene som påvirker resultatene til informantene på pretesten, virker det til å være lite som hindrer informantene i å tilordne genus på ubestemt artikkel og bestemthetssuffiks, men at mangel på andre andrespråk, mangel på genus i førstespråket og kursnivå påvirker i større grad hvorvidt spesielt tilordning av genus på adjektiv er på lik linje med de andre kategoriene eller ikke.

### 6.4.1 Førstespråk

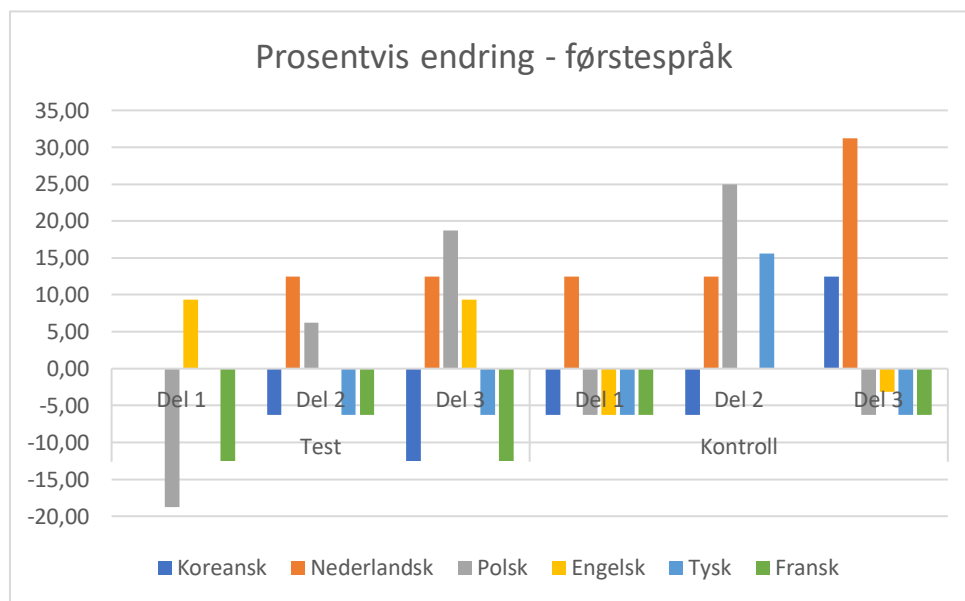


Figur 39: Gjennomsnittlig resultat på pretest, sortert etter førstespråk

Genus på førstespråket virker til å ha noen effekter på informantene, både i test- og kontrollgruppene. Tar vi den gjennomsnittlige scoren for morsmålene i pretesten i begge grupper, er det tydelig at alle informantene har over 80% riktig på del 1, og bare informantene med polsk S1 scorer under 80% riktig i del to (75%). På del 3 er det en større forskjell, med et skille mellom polsk (87,5%), tysk (92,19%) og fransk (93,75%) S1, og informanter med koreansk (71,88%), engelsk (64,06%) og nederlandsk (71,88%) S1. At nederlandsk kommer så langt ned selv om det er et språk med genus, kan forklares ved at de har en mer ugjennomsiktig genuskongruens enn norsk. (Ragnhildstveit, 2017, s. 255) Det vil si at det er mindre synlige markører for genus på adjektivet, men at utolkbare trekk for genuskongruens fortsatt eksisterer i nederlandsk.

På adjektivkongruens virker det som at informantene med genus i førstespråket har en positiv effekt. De fleste informantene uten genus i førstespråket hadde lavere score enn informantene

med genus. Unntaket var informanten i kontrollgruppa med nederlandsk S1, men denne informanten gjorde det også 31,25% bedre i posttesten. Siden informantene har utolkbare genustrekk i førstespråket, virker det som at dette i alle fall påvirker hastigheten for tilegnelse av genuskongruens på adjektiv. På posttesten ligger de engelske informantene fortsatt langt under, med et resultat på 59,38%. Informantene med polsk og nederlandsk S1 får 100% rett, mens de koreanske og tyske informantene ligger rett under. De franske informantene ligger derimot på 75%, som er langt fra de andre informantene med genus i S1.



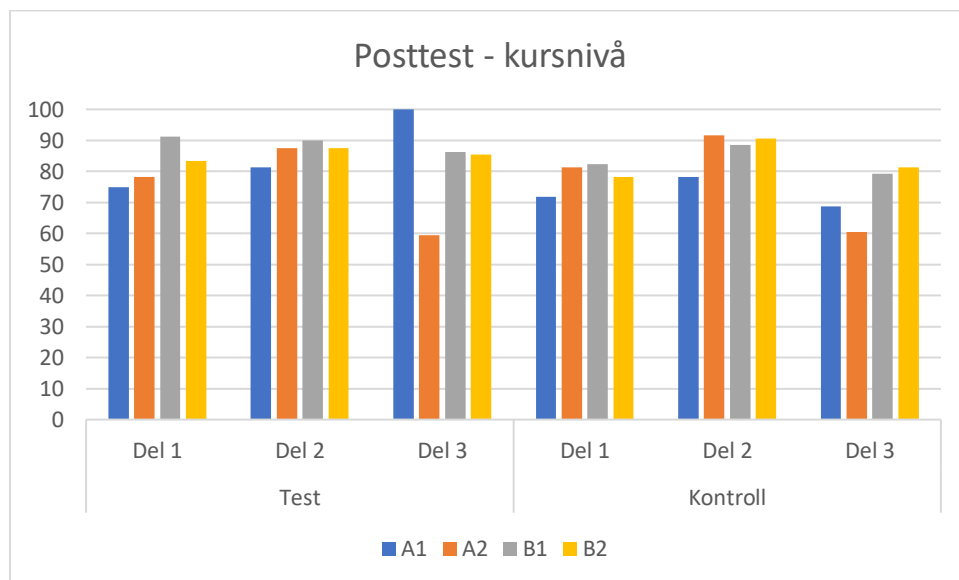
Figur 40: Prosentvis endring fra pretest til posttest, sortert etter førstespråk

Den store forskjellen fra pretest til posttest for informanter med S1 med og uten genus, er hvorvidt de har en fremgang på bestemthetssuffiks. Mens begge informantene med nederlandsk og polsk S1 gjør fremgang i både test- og kontrollgruppene, er det liten til ingen endring for informantene med koreansk og engelsk S1 i begge grupper.

Mens intervensjonen virker til å ha en positiv effekt for informanter uten genus, virker den til å liten til negativ effekt på informanter med genus. Dette gjelder spesielt informanter med polsk og fransk S1. Det hadde allikevel en positiv effekt på del 3 for informanten med polsk S1. De andre informantene med genuspråk har ikke den store økningen på bestemthetssuffiks som eksisterer i kontrollgruppa, og informantene med polsk og fransk S1 har en nedgang i del 1, mens informanten med tysk S1 i del 3 går også ned. Når det kommer til informantene uten genus i S1, har informantene med engelsk S1 i testgruppa en positiv endring i del 1 og 3, mens den koreanske informanten har en større negativ endring på del 3.

Der genus i førstespråket virker til å være et hinder for tilegnelsen, er på ubestemt artikkel, der ingen av informantene med genus i førstespråket får 100% korrekt resultat. Mange er nær, men de eneste som får 100% rett er informanter uten genus i hverken første- eller andrespråket. En mulig grunn til dette, som er poengtert i White et.al. (2004) er for det første at transfer av genus fra førstespråk til andrespråk kan påvirke genustildeling i andrespråket negativt. For det andre, som ble poengtert ved bestemthetssuffikset, har ubestemt form ingen synlige form-mening- eller form-formrelasjoner på substantivet, som krever at innlæreren må hente genuset basert på deres lagrede kunnskap om dets genus. Problemet blir da den leksikalske kunnskapen hos innlæreren, og ikke et problem med tilgangen på UG som sådan.

#### 6.4.2 Ferdighetsnivå

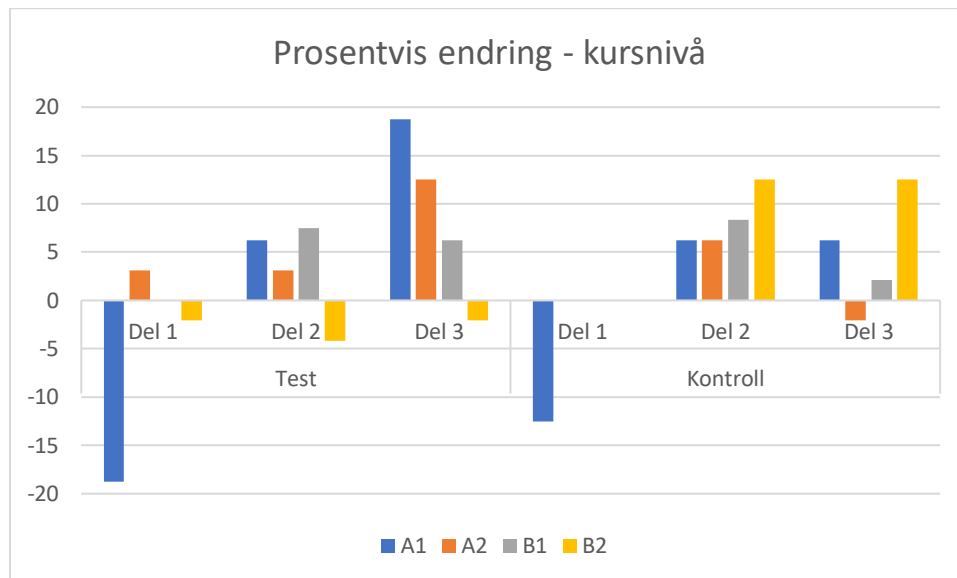


Figur 41: Resultater på posttest, sortert etter kursnivå

Resultatene på ferdighetsnivå speiler de gjennomgående forskjellene i test- og kontrollgruppa. Overordnet er det forskjeller mellom gruppene fordelt etter kursnivå. Mens alle gruppene på kontrollgruppa gjør en fremgang på bestemthetssuffiks, gjør informantene på testgruppa fremgang i mindre grad. Som med resultatene med andrespråk, er det et større sprik for informanter på lavere kursnivå enn informantene på høyere kursnivå. Informantene på A1, presterer godt på del 1 (T=93,75%, K=84,375%), men informantene på A1-nivå presterer vesentlig dårligere på del 2 (T=75%, K=71,88%) og 3 (T=81,25%, K=62,5). Informantene på A2-nivå gjorde det bedre på del 2 enn del 1, men lå også like lavt eller lavere på del 3 enn A1.



På B1 og B2-nivå var forskjellene mellom de individuelle delene mindre, og begge presterte bedre enn de på lavere nivåer på del 3. Eneste unntak var informantene på B2-nivå på kontrollgruppa (68,75%), som var lavere enn B1-informantene på samme gruppe (77,08%).



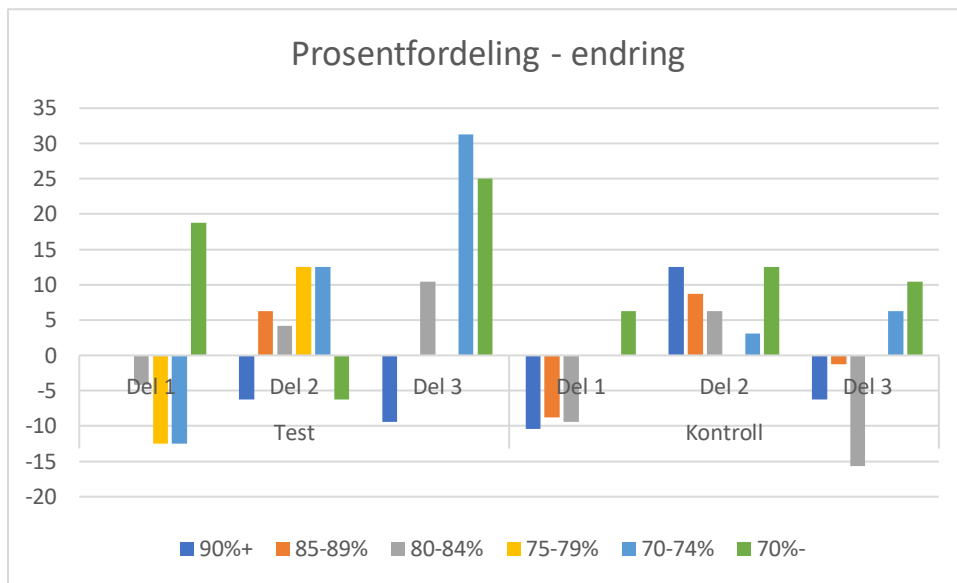
Figur 42: Prosentvis endring fra pretest til posttest, sortert etter kursnivå

På ubestemt artikkel har de fleste gruppene liten til ingen endring, men informantene på A1-nivå i begge gruppene gjorde en sterk nedgang. Her gikk testgruppa fra 93,75% til 75%, og kontrollgruppa fra 84,38% til 71,88%. Begge gjorde en oppgang i del 2 og 3, men A1-gruppa på testgruppa hadde en høyere oppgang, med et endelig resultat på 100%. Det er også en økning på A2 og B1 på testgruppa, men den er mindre. På B2-nivå gjør derimot informantene en nedgang i resultatene, mens informantene på kontrollgruppa gjør en markant oppgang i del 2 og 3.

Informantene på A1-nivå blir mindre flinke på å tildele genus på kort tid, der de kommer ned på samme nivå som A2-informantene. En mulig forklaring, er at informantene på denne gruppa tidligere har brukt mer analytiske grep for å tilegne genus, og at denne plutselige nedgangen, er et tegn på at de har begynt å tildele genus basert på sin implisitte kunnskap. (jf. McKercher, 2018)

Mens kontrollgruppa har markant oppgang i bestemthetssuffiks for spesielt B1- og B2-nivå, er dette ikke tilfellet for B2-nivå på testgruppa. På den andre siden er det en markant økning i testgruppa på adjektivkongruens, spesielt på lavere nivåer. Det eneste unntaket er på B2-nivå,

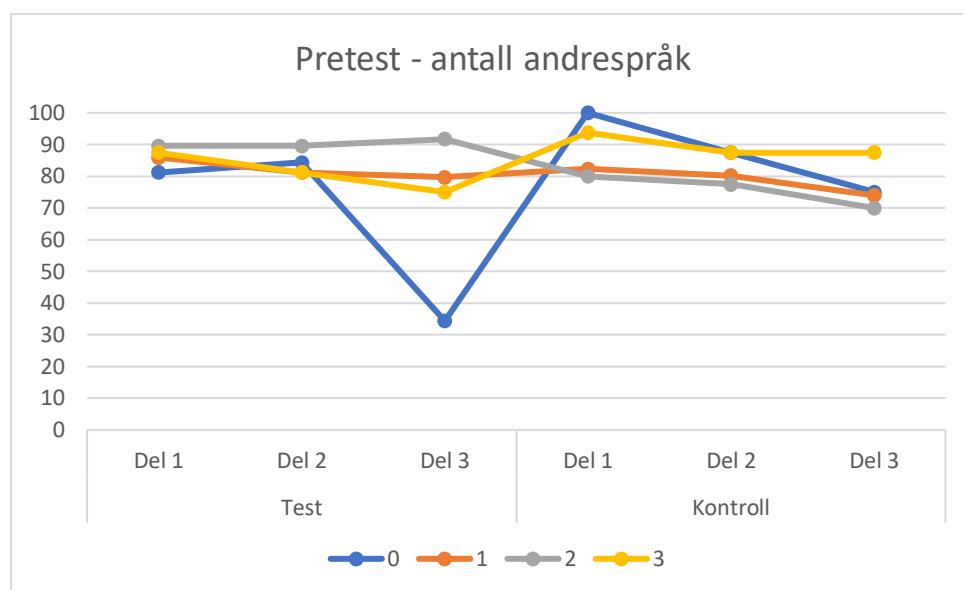
der kontrollgruppa gjør det bedre.



Figur 43: Prosentvis endring, sortert etter helhetlig resultat på pretesten

På pretesten var det tydelig at det var stor spredning mellom de ulike delene for informantene som scoret under 80% på pretesten, er det andre resultater på posttesten. På kontrollgruppa har alle gruppene en høyere score på del 2 i posttesten, og det er den delen som får høyest score for alle grupper totalt, uavhengig av hvilken score de hadde på pretesten. De som scoret høyt på testgruppa går ned, mens informantene med lav score, går opp, som fører til at resultatene på bestemthetssuffiks er overraskende jevnt. Mens kontrollgruppa har en differanse fra laveste til høyeste score fra 81,25% til 100% (18,75%), har testgruppa en differanse del fra 84,38% til 91,67% (7,29%).

### 6.4.3 Tidligere tilegnede førstespråk



Figur 44: Resultater på pretest, sortert etter antall andrespråk

Effektene fra *Cumulative Enhancement Model* virker til å være delvis til stede i resultatene fra studien. På bestemthetssuffikset virker det til å være en liten effekt av antallet andrespråk.

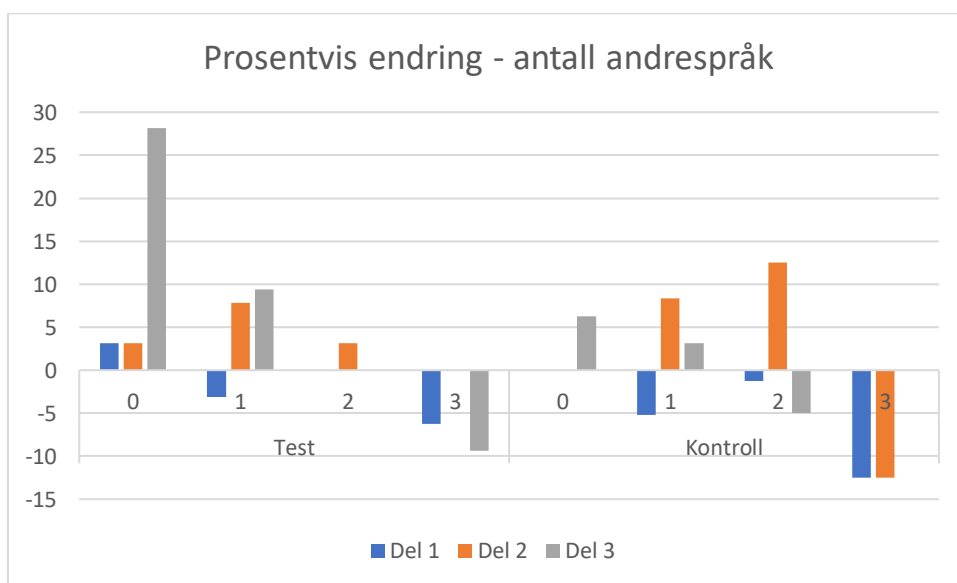
Som beskrevet i teoridelen, sier CEM at tilegnelse av andrespråk går fortere om man har lært seg et andrespråk tidligere, fordi tilegnelse av grammatiske parametere er kumulativ.

For de med 1 andrespråk, var det med unntak av én informant engelsk som var førstespråket. Informantene med 2 andrespråk varierte i hvilke språk de hadde, men alle unntatt én informant i hver gruppe hadde et genuspråk som S1 og engelsk og et genuspråk som S2 og S3. Trekker vi ut disse, viser resultatene at informantene fra kontrollgruppa gjør en vesentlig oppgang i del 2 (fra 76,56% til 93,75%), mens testgruppa holder seg jevnere (87,5%-90,63%). Kontrollgruppa gjør det derimot dårligere på del 3 på posttesten (76,56%-67,19%), mens testgruppa har ingen endring (87,5%). Informantene uten genus, var informantene med koreansk S1, som er omtalt under 6.4.1.

De med 3 andrespråk gjør det i gjennomsnitt bedre (85,42%) enn informantene med 1 (80,56%) og 2 (83,06%), men forskjellene mellom disse er marginal. Det virker allikevel som at det at informantene *har* et andrespråk fra før gjør at de større grad presterer jevnere. Mens informantene med ett eller flere andrespråk har relativt små forskjeller mellom de ulike delene, med et avvik mellom fra høyeste og laveste resultat på hver del av testen fra 2,08%-

12,5% for informantene med andrespråk, og 24,88% for informanten uten andrespråk på testgruppa, og 25% på kontrollgruppa.

I kontrollgruppa kommer det frem at de med ett eller to andrespråk får det samme mønsteret som vi har sett tidligere, der bestemthetssuffiks får en markant høyere treffprosent enn på adjektivkongruens og ubestemt artikkel. Informantene med 3 andrespråk går derimot begge ned i resultatene, spesielt på del 3 for testgruppa. Informanten uten andrespråk og informantene med ett andrespråk gjør størst fremgang i testgruppa på del 3, med en oppgang på 28,13% for informanten uten andrespråk, og 9,38% for informantene med ett. Ellers har informantene med ett andrespråk begge en oppgang på bestemt artikkel.



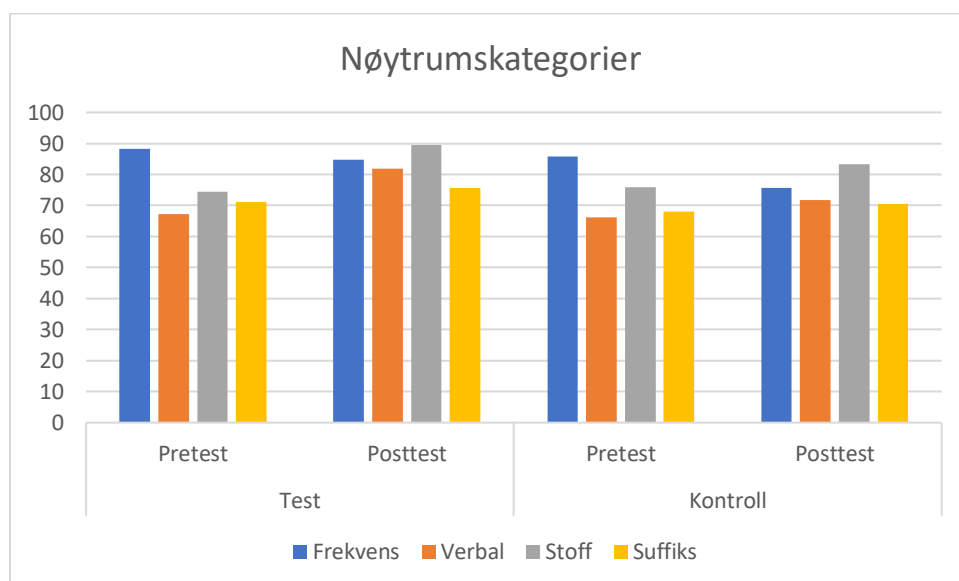
Figur 45: Prosentvis endring fra pretest til posttest, sortert etter antall andrespråk

Ut i fra CEMs prediksjoner burde resultatene fra pretesten vise at antallet andrespråk ville påvirket resultatene positivt etter hvor mange andrespråk informantene hadde. Det virker ikke som det er tegn til en stor kumulativ effekt ut i fra antallet andrespråk informantene har, men det er en indikasjon på at ett eller to andrespråk kan ha en marginalt positiv effekt for bestemthetssuffikset. Det virker derimot som at tilegnelse av tidligere andrespråk har en negativ effekt for ubestemt artikkel, og at transfer fra første- og andrespråket skaper hindringer for å angi den korrekte formen av den ubestemte artikkelen.

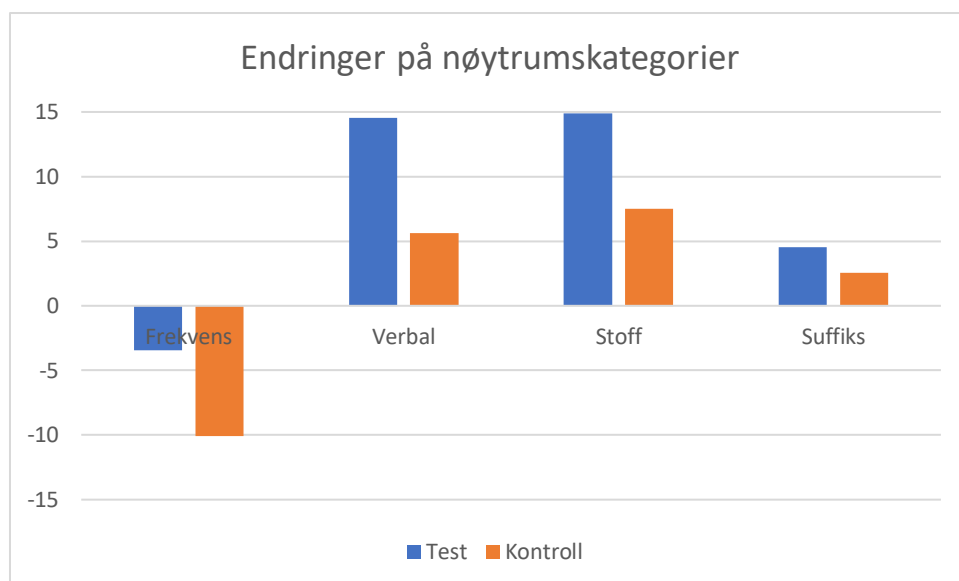
## 6.5 Faktorer som påvirker nøytrumskategori

Når det kommer til de ulike genuskategoriene, er det større forskjeller mellom gruppene å hver del. Mens kontrollgruppa har marginale endringer på de tre nøytrumskategoriene, går de også ned i resultatene på frekvente nøytrumsord med 10,07%. Testgruppa går også marginalt ned, men går også opp 14,85% på stoff-/massesubstantiv og kortstava verbalsuffiks.

Det er flere forskjeller når det kommer til tilordning av nøytrum på test- og kontrollgruppene på posttesten. Den første var at kontrollgruppa gjorde en markant nedgang på frekvente nøytrumsord (-10,07%), mens testgruppa ikke gjorde det i like stor grad (-3,46%). Når det kommer til de tre nøytrumskategoriene som ble undersøkt i studien, er det kun to av kategoriene som har en signifikant effekt på informantene i testgruppa, kortstava verbalsuffiks og stoff-/massesubstantiv. Stoff-/massesubstantiv var den kategorien som var marginalt høyere enn de andre på pretesten, og begge gruppen gjør en økning i disse to kategoriene, men økningen var større i testgruppa enn hos kontrollgruppa.



Figur 46: Resultater på nøytrumskategorier for pretest og posttest



Figur 47: Prosentvis endring på nøytrumskategorier fra pretest til posttest

### 6.5.1 Frekvens

Begge gruppene har en nedgang i genustilordning for frekvente nøytrumsord, men nedgangen i kontrollgruppa er mye større (-10,07%), og ender opp med å tilordne genus i mindre grad (75,64%) enn testgruppa (85,71%). Intervensjonen virker dermed til å ha liten effekt på nøytrumsord generelt, men at den fører til et mindre fall i tildelingen på nøytrum enn det ville gjort uten intervensjon. Ett unntak som skiller test- og kontrollgruppa i pretest er substantivet «menneske» i del 1, der bare en liten del av kontrollgruppa svarte riktig (15,38%), med en større treffsikkerhet på testgruppa (45,45%), men dette ordet ser ut til å ha vært en utfordring for de fleste av informantene.

### 6.5.2 Semantikk (stoff-/massesubstantiv)

Stoff-/massesubstantiv var den kategorien begge grupper hadde best resultat på etter frekvens på posttesten. Stoff-/massesubstantiv er en semantisk kategorisering (jf. Trosterud 2001), der begge gruppene har en viss fremgang på posttesten. At testgruppa gjør en fremgang på 14,98%, antyder at de har greid å bruke denne kategorien for å tildele nøytrum i større grad, også mer enn på frekvente nøytrumsord. Samme mønster ser vi også i kontrollgruppa, med høyere resultat på de andre delene.

Som skrevet i teoridelen, har andrespråklærere lettere kan tilegne seg aspekter av andrespråket som har et meningsbærende element. (Barcroft og Wong, 2013, s. 637) Dette virker til å stemme med resultatene her, siden stoff/masse er en semantisk fundert kategori, i stedet for en basert på form eller morfologi. At ordene er konkrete (vann, hav, mel, sukker, etc.) kan også være en hjelp. Ut i fra at dette var kategorien begge gjorde det best i virker det som at intervensjonen hjalp testgruppa i å anvende en kategori de allerede kunne.

### 6.5.3 Form (kortstava verbalsubstantiv)

Kortstava verbalsubstantiv er den andre kategorien som testgruppa får en markant fremgang på. Ulikt stoff/masse, som er semantisk fundert, er dette en morfologisk operasjon, der et verb (f.eks. *hoppe*) blir et substantiv bare ved at verbstammen er til stede (*et hopp*). At dette er en synlig form-meningrelasjon er kanskje ikke tydelig for informantene i kontrollgruppa, men det virker som at testgruppa greier å anvende det etter intervensjonen.

Denne kategorien virker informantene også til å mestre i større grad enn kontrollgruppa, med like mye fremgang som stoff-/massekategorien. Det er mulig at den samme prosessen som med stoff/masse skjer her også, i at det er en sterk form-meningrelasjon mellom formen på ordet, men det krever også at informantene har kjennskap til verbet for å knytte formen av ordet til verb-kategorien.

### 6.5.4 Morfologi (suffiks)

Det var derimot liten forandring i suffiks-kategorien i forhold til de andre kategoriene. Det er noen individuelle forskjeller på suffiks-ord i del 1 (*et medlem*, med 54,55% på testgruppa og 30,79% på kontroll) og del 2 (*systemet*, med 100% på testgruppa og 84,62% på kontrollgruppa), men det er ellers marginale forskjeller mellom gruppene. Funnet er overraskende, ettersom studien til Wust og Roche (2018) viste at en intervensjon med fokus på å avdekke hvordan bestemte suffikser enten tilordnet feminint eller maskulint genus, hadde en positiv effekt for informantene som mottok intervensjonen.

Det er to mulige grunner til at suffiks-kategorien er vanskeligere å tilegne seg enn de verbal- og stoff-kategorien. Den første grunnen er mengden informasjon som må lagres. Mens verbal- og stoffkategoriene er knyttet til generelle regler for alle nøytrumsordene i kategorien, er det mange bestemte suffikser som knyttes til suffiks-kategorien. Det andre er spørsmålet om tolkbarhet. Mens stoff-/massesubstantiv er direkte knyttet til semantiske trekk. (Trosterud, 2001, s. 11) Det kan argumenteres for at det finnes morfologiske tegn også til stoff (oftest

ingen grammatisk korrekt form i ubestemt form entall, ingen flertallssuffiks i ubestemt form flertall) er det basert på tellbarhet. Suffiks- og verbalkategoriene er mer knyttet til morfologiske trekk.

Morfologi i seg selv er ikke nødvendigvis problemet, men regelen er tydeligere. Fra Trosterud: «MTR 3 Verbalsubstantiv av verbstammen er n». (2001, s. 15) Suffiks-kategorien er derimot bestående av mange individuelle endelser som innlæreren må huske. Baserer vi oss på Barcroft og Wongs (2013) hypotese om at andrespråksinnlærere har begrenset prosesseringskapasitet, så kan det forklare hvorfor det ikke er noen stor progresjon på denne kategorien.

## 6.6 Predikert effekt mot observert effekt av intervensjonen

Den predikerte effekten av intervensjonen, basert på tidlige studier, var at den ville ha størst positiv effekt på informanter som hadde lave resultater på pretesten. I tillegg ville den ha størst effekt for informanter uten genus i førstespråket, og som var på et lavere kursnivå i forhold til de som var på et høyere nivå. Informantene ville også i større grad tilordne nøytrum enn kontrollgruppa.

Ut i fra resultatene virker prediksjonen til å i stor grad stemme. Dette gjelder særlig for informanter som hadde lave resultater på del 3 av pretesten, i tillegg til informanter uten genus. Effekten var minst for de på høyere kursnivå og informanter som allerede hadde genus i førstespråket. Det er også tydelig at eksplisitt undervisning har en effekt på utolkbare trekk, ettersom det er en større fremgang for testgruppa enn i kontrollgruppa. At denne effekten er størst for informantene uten genus i første- eller andrespråk antyder også at andrespråksinnlærere har mulighet til å tilegne seg utolkbare trekk. Dette igjen tyder på at innlærere har tilgang på parametere som ikke eksisterer i morsmålet, som følger konklusjonen til White et.al. (2004): Innlærere kan tilegne seg nye utolkbare trekk, og man er ikke bundet av morsmålet. Samtidig viser studien at effekten er minst for informanter som allerede har genus i førstespråket, og/eller som har tilegnet seg flere andrespråk tidligere.

Undervisning i tilordningsregler for nøytrum ser også ut til å ha en effekt der fokuset ligger på form og semantikk, ikke på morfologi, der den positive endringen i stoff-/massesubstantiv og kortstava verbalsubstantiv har en markant positiv endring. Den ser også ut til å ha en positiv effekt på nedgang i tilordning av nøytrum på ord som ikke tilhørte disse kategoriene.



### 6.6.1 Representativitet og individuelle forskjeller

Det er viktig å påpeke at mange flere enn de informantene som har blitt pekt ut i studien, har et resultat som er veldig nær det en morsmålsbruker av norsk. Mens 8 scoret under 80% riktig på pretesten, scoret resten av informantene over 80% riktig. Som Busterud (2014) oppsummerer, er det stor uenighet i hva som regnes som «god nok» tilegnelse, fra 60% til 100%, spesielt knyttet til hvor konsekvente innlærere må være i et språktrekk.

For genus er aldri genustildeling 100% konsistent, heller ikke hos førstespråksbrukere. Tildeling av genus på ord som ikke har default-genus, kan være vaklende også for de som har vokst opp med språket. (White et.al. 2004, s. 129) I tillegg, som nevnt tidligere, er overforbruk av en regel ikke nødvendigvis et tegn på mangel på tilegnelse, men utprøving og inkorporering av nye grammatiske former. (McKercher, 2018)

I tillegg er det viktig å poengtere at metoden kan føre til bedre resultater for noen informanter, og dårligere resultater for andre. Som Norrby og Håkanson (2007) kommenterte, har andrespråksinnlærere forskjellige strategier for å produsere språk, der det er stor variasjon i hvor stor risiko innlærere tar på nye grammatiske regler, hvor mye de tenker gjennom nye språklige uttrykk, og hvor mye de gjenbraker grammatiske regler. (s. 65) Siden det ikke er mulig å ha innsyn i informantenes fremgangsmetode for å svare på spørreskjemaet, er det også mulig at slike variasjoner har en innvirkning på resultatene.

### 6.6.2 Konklusjon og frampek

I denne studien gir resultatene fra intervensjonen et frampek på at eksplisitt undervisning i uttolkbare trekk, har en positiv effekt for andrespråksinnlærere som sliter med å tilegne seg disse trekkene. Informanter med lavt resultat, uten andre andrespråk og uten genus i førstespråket hadde spesielt effekt av denne intervensjonen. Samtidig viser studien at opplæring i nøytrumsord kan ha en positiv effekt, så lenge disse kategoriene er semantisk motivert. Slik undervisning kan også motvirke overforbruk av maskulin form, som er et gjengående trekk hos andrespråksinnlærere.

Resultatene fra denne studien viser at eksplisitt undervisning fungerer, men ikke for alle. For innlærere som allerede har genus i førstespråket, og som har tilegnet seg andre andrespråk før, er ikke eksplisitt undervisning i genus veldig produktivt. For innlærere som strever med dette, kan dette derimot ha en positiv effekt, spesielt for tilegneshastigheten og -ruta.

Om denne studien skal ha noen konsekvenser for norskopplæring i dette landet, er det at eksplisitt undervisning er viktig for de som strever med å lære seg grammatikken i norsk. De som har best effekt, er de som er på lavere kursnivåer, og opplæring i utolkbare trekk og identifikasjon av nøytrum på A1- og A2-nivå ser ut til å ha en positiv effekt. Hvis undervisningen fokuserer på konkrete trekk, der innlæreren kan bli gjort bevisst 1) på de semantiske reglene som finnes for nøytrum i norsk og 2) bli gjort oppmerksom på hvordan utolkbare trekk på genus fungerer, kan dette ha en bedre effekt enn å la innlæreren «gjette, og håpe at det blir enklere senere» som en tidligere elev av meg sa.

Denne studien har derimot fokusert på spesifikke elementer for genuskongruens, og senere undersøkelser bør bli gjort for å se om disse funnene også kan finnes i mer avanserte substantivfraser, med artikkel, adjektiv og substantiv. Femininum har også blitt utelukket i denne studien, så effekten av opplæring i trekk for alle tre genus har ikke blitt utprøvd. En studie som undersøker større grupper av personer uten genus i førstespråket og på lavere nivå, kan også si mer om effekten av intervensjonen.

## Litteraturliste

- Barcroft, J., & Wong, W. (2013). Input, input processing and focus on form. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (red.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, pp. 627-647). Cambridge. Cambridge University Press.
- Braunmüller, K. (2000). «Gender in North Germanic: A diasystematic and functional approach». I Unterbeck, B, Rissanen, M., Nevalainen, T. og Saari, M. (red.). *Gender and in Grammar and Cognition*. s. 25-52 Berlin, New York. De Gruyter Mouton
- Busterud, G. (2014) *Anaforiske bindingskonstruksjoner i norsk som andrespråk*. Institutt for språk og litteratur. NTNU
- Franceschina, F. (2001). «Morphological or syntactic deficits in near-native speakers? An assessment of some current proposals». I *Second Language Research* (vol. 17, nr. 13). s. 213-247.
- Golden, A., Mac Donald, K., Ryen, E. (2014). *Norsk som fremmedspråk – grammatikk*. (4. utg.) Oslo. Universitetsforlaget.
- Franceschina, F. (2005). *Fossilized Second Language Grammars : The Acquisition of Grammatical Gender*. John Benjamins Publishing Co.
- Gujord, A. K.. og Randen, G. T. (red.) (2018) *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og perspektiver på læring og utvikling*. Oslo. Cappelen Damm akademisk.
- Hawkins, R. (2004) «Revisiting Wh-movement: The Availability of an Uninterpretable [wh] Feature in Interlanguage Grammars». I Dekydtspotter, L, Sprouse, R. A. og Liljestrand, A. (red.). *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2004)*. s. 124-137. Cascadilla Proceedings Project. Somerville, MA.
- Hawkins, R. og Chan, C. Y. (1997) «The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the ‘failed functional features hypothesis’». *Second Language Research*, vol 13, nr. 3. 187-226. Arnold Publishers
- Jin, K. og Eide, K. (2015). «Kapittel 7: Tilegnelse av Nominale kategorier». I Eide, K. (red.). *Norsk andrespråkssyntaks*. Oslo. Novus forlag.

Jin, Eide og Busterud, (2015). «Kapittel 6: Nyere andrespråksteorier». I Eide, K. (red.). *Norsk andrespråkssyntaks*. s. 241-283 Oslo. Novus forlag.

Johannesen, J. B. (2003). «Innsamling av språklige data: Informanter, introspeksjon og korpus». I Johannsen, J. B. (red.), *På språkjakt*. s. 133-177 Oslo. Fagbokforlaget.

Lohndal, T. og Westergaard, M. (2021). «Grammatical Gender: Acquisition, Attrition and Change». *Journal of Germanic Linguistics* 33:1. s. 95-121. Cambridge University Press.

Mackey, A., & Gass, S. M. (2015). *Second language research : methodology and design*. London. Routledge.

McKercher, K. A. (2018) «Overgeneralization». I Liontas, J. I., International Association og M. DelliCarpini (red.). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. s. 1-6. John Wiley & Sons inc.

Mertins, B. (2016). «The use of experimental methods in linguistic research: advantages, problems and possible pitfalls».

Norrby, C. og Håkansson, G. (2007) «The interaction of complexity and grammatical processability: The case of Swedish as a foreign language». I *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 14,(1). s. 45-68. De Gruyter Mouton.

Nyquist, E. L. og Lahtinen, S. (2021). «Grammatical gender in L2 Swedish in Finnish-speaking immersion students: A comparison with non-immersion students». I *Nordic Journal of Linguistics*. Cambridge University Press

Ragnhildstveit, S. (2017). *Genus og transfer når norsk er andrespråk – tre korpusbaserte studier*. Bergen. AIT Bjerch AS/Universitetet i Bergen.

Rothman, J. (2011). «L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model». *Second Language Research*, 27(1). s. 107-127

Statistisk Sentralbyrå. (2021) «Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre». Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>

Trosterud, T. (2001) «Genustilordning i norsk er regelstyrt». I *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* (19). s. 19-58.

Universitetet i Oslo. (2010) «Leksografisk bokmålskorpus». Hentet fra:  
<https://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/lbk/index.html>

Urek, O., Mitrofanova, N., Rodina, Y., Lohndal, T., Westergaard, M. (2018) «The role of phonological cues in assigning grammatical gender to novel nouns in norwegian».

Westergaard, M. og Rodina, Y. «Hvor mange genus er det i Tromsø-dialekten?» (2016). *Maal og Minne*, 108(2). ss. 159-189.

White, L., Valenzuela, E., Kozłowska-MacGregor, M., Leung, Y. (2004) «Gender and number agreement in nonnative Spanish». *Applied Psycholinguistics*, vol. 25. s. 105-133. Cambridge University Press.

Wust, V. og Roche, C. (2015). «The Impact of Form-Focused Instruction and Consciousness-Raising Activities on L2Learners' Acquisition of Grammatical Gender in French». I *The French Review*, vol 88, nr. 3 (03.2015), s. 37-52. American association of Teachers of French.

Åfarli, (2015). «Kapittel 2: UG-basert andrespråksteori og syntaktisk struktur». I Eide, K. (red.). *Norsk andrespråkssyntaks*. s. 19-54 Oslo. Novus forlag.

## Appendix 1: Undervisningsopplegg i genus



LANGUAGE IS LIKE A KIND OF GLASSES, LOOKING AT THE WORLD IN DIFFERENT WAYS. DIFFERENT LANGUAGES SINGLE OUT DIFFERENT FEATURES AS CRUCIAL IN THEIR GRAMMAR.

- Grammatical categories relate to how we perceive things and the world
  - Now or before (smiles, smiled)
  - Actual or hypothetical (That is good, that would be good)
  - Change or no change (*sovne* (fall asleep), *sove* (sleep))
  - Finished or unfinished action (eat an apple, eating apples)
  - Someone doing something or something happening on its own (John melted the ice-cream, The ice-cream melted)

## GENDER (GRAMMATICAL CATEGORY)


- Anything that was inanimate and uncountable, all kinds of matter/substance, one could eat or drink without further ado, since it had no spirit *korn, vann, kjøtt, blod, øl* (corn, water, meat, blood, beer etc.) Words for such things were usually marked as NEUTER, *INTETKJØNN*.
- Anything that was animate and countable, and had spirit, had to be considered as fellow creatures in the world (and thus deserved another kind of respect). Such words were marked as MASCULINE, *HANKJØNN* (or rather COMMON GENDER, *FELLESKJØNN*); *mann, hjort, jente, elv, ørn* (man, deer, girl, river, eagle).



## GRAMMATICAL CATEGORIES, CONT.

- Polite or ordinary (Vouz/Tu; Sie/Du)
- One or many (girl, girls)
- Definite or indefinite (the girl, a girl)
  
- GENDER: Norwegian has grammatical gender, English has not (*en mann, ei jente, et bord* / a man, a girl, a table)

## LATER DEVELOPMENT:

- The **feminine** gender evolved, biological gender becomes more important (notice that words for offspring are often **neuter**)
- *en mann, ei dame, et barn* (man, lady, child)
- *en hest, ei merr, et føll* (horse, mare, foal)
- *en vær, ei geit, et kje* (ram, goat, kid) 
- Apart from this, the system of animate / inanimate falls more and more apart – in fact, the whole system disintegrates: **Et bord** is neither more nor less animate than **en stol**. In modern Norwegian grammatical gender is almost like a kind of tail bone (everybody has it, but it no longer has a function).



## GENDER (GRAMMATICAL CATEGORY)

- Many thousand years ago it was important to speakers of PIE (Proto-Indo-European) to indicate whether an object was animate and countable or if it was inanimate and uncountable. Norwegian is a descendent language of PIE.





BY NOTICING AND LEARNING THE MOST COMMON NEUTER WORDS:

et menneske, et barn, et folk, et navn, et dyr  
et hode, et ansikt, et øye, et hår, et hjerte,  
et hus, et rom, et liv, et sted, et gulv, et bord, et hjem  
et egg, et glass, et brød, et blad, et eple, et fat  
et hav, et fjell, et bilde, et ord,  
et fag, et humør, et år, et blikk,  
et belte, et slips, et skjørt



BY NOTICING THAT MATTER/SUBSTANCES ARE STILL OFTEN NEUTER

- Note that matter/substances are still most often uncountable and have no indefinite article (but we can still see the gender, in the definite form):
- **blodet**, **blekket**, **papiret**, **gullet**, **sølv**, **jernet**, **stålet**, **kjøttet**, **saltet**, **sukkeret**, **smøret**, **vannet** ...



## SHORT NOUNS DENOTING ACTIONS ARE GENERALLY NEUTER:

- *et bud* (offer), *et hopp* (jump), *et løp* (run), *et sprang* (jump), *et støt* (thrust), *et slag* (beat), *et bad* (bath), *et bygg* (building), *et spill* (play), *et grep* (grip), *et mål* (measure), *et tak* (take), etc.
- **and all compound nouns having these as their last segment:**
- *et tilbud*, *et stavhopp*, *et kappløp*, *et sammenstøt*, *et tilbakeslag*, *et dampbad*, *et påbygg*, *et sluttspill*, *et angrep*, *et spørsmål*, *et vedtak*

## AND FINALLY, WE HAVE SPECIFIC ENDINGS USUALLY SIGNALLING NEUTER

- **-em:** *et system*, *et problem*, *et eksem*, *et emblem*, *et medlem*
- **-eri:** *et lotteri*, *et bakeri*, *et slakteri*, *et gartneri*
- **-ment:** *et element*, *et moment*, *et arrangement*, *et abonnement*
- **-tek:** *et diskotek*, *et bibliotek*, *et apotek*, *et kartotek*
- **-um:** *et museum*, *et medium*, *et privilegium*, *et jubileum*, *et faktum*

## GRAMMATICAL GENDER APPEAR IN THREE PLACES:

- in the indefinite article (applies to countable nouns): **et** *hus*
- in the suffix denoting definite form: **-et** *hus* → *huset*
- in the adjective describing the noun: **-t** *stor* → *stort*

- *Huset er stort* (*bilen er stor*)
- *Et stort hus* (*en stor bil*)



## IN MODERN NORWEGIAN, ALMOST 90 % OF NOUNS ARE MASCULINE (OR COMMON GENDER)

- Almost all new words in the language are masculine (*en app, en tweet, en sms*), therefore, masculine words are becoming increasingly abundant.
- The feminine is hardly ever obligatory, it is generally allowed to use the masculine everywhere (some exceptions).
- On the other hand, it is not grammatical to replace the neuter with the masculine.
- But how can we best learn the 10-11 % where the neuter is mandatory?

## Appendix 2: Resultater pretest

Pretest	Spørsmål	Testgruppe				Kontrollgruppe			
		Nøytrum	Prosent	Riktig	Prosent	Nøytrum	Prosent	Riktig	Prosent
et	1	11	100	11	100	12	92,3077	12	92,3077
En	2	0	0	11	100	0	0	13	100
et	3	8	72,7273	8	72,7273	9	69,2308	9	69,2308
en	4	0	0	11	100	0	0	13	100
et	5	11	100	11	100	13	100	13	100
et	6	6	54,5455	6	54,5455	9	69,2308	9	69,2308
et	7	11	100	11	100	12	92,3077	12	92,3077
en	8	0	0	11	100	3	23,0769	10	76,9231
en	9	1	9,09091	10	90,9091	0	0	13	100
en	10	0	0	11	100	0	0	13	100
et	11	5	45,4545	5	45,4545	7	53,8462	7	53,8462
en	12	2	18,1818	9	81,8182	2	15,3846	11	84,6154
et	13	10	90,9091	10	90,9091	11	84,6154	11	84,6154
en	14	2	18,1818	9	81,8182	3	23,0769	10	76,9231
et	15	9	81,8182	9	81,8182	8	61,5385	8	61,5385
en	16	1	9,09091	10	90,9091	3	23,0769	10	76,9231
stedet	17	11	100	11	100	11	84,6154	11	84,6154
øyet	18	8	72,7273	8	72,7273	8	61,5385	8	61,5385
Gruppen	19	0	0	11	100	1	7,69231	12	92,3077
laget	20	8	72,7273	8	72,7273	10	76,9231	10	76,9231
informasjonen	21	2	18,1818	9	81,8182	2	15,3846	11	84,6154
stoffet	22	6	54,5455	6	54,5455	6	46,1538	6	46,1538
saken	23	1	9,09091	10	90,9091	3	23,0769	10	76,9231
tanken	24	4	36,3636	7	63,6364	5	38,4615	8	61,5385
siden	25	1	9,09091	10	90,9091	0	0	13	100
Plassen	26	1	9,09091	10	90,9091	2	15,3846	11	84,6154
Betydningen	27	0	0	11	100	0	0	13	100
rommet	28	11	100	11	100	13	100	13	100
Målet	29	10	90,9091	10	90,9091	11	84,6154	11	84,6154
Publikummet	30	6	54,5455	6	54,5455	9	69,2308	9	69,2308
spørsmålet	31	11	100	11	100	11	84,6154	11	84,6154
Delen	32	1	9,09091	10	90,9091	3	23,0769	10	76,9231
enkelt	33	8	72,7273	8	72,7273	8	61,5385	8	61,5385
tomt	34	9	81,8182	9	81,8182	11	84,6154	11	84,6154
rent	35	7	63,6364	7	63,6364	11	84,6154	11	84,6154
ulik	36	4	36,3636	7	63,6364	3	23,0769	10	76,9231
fullt	37	7	63,6364	7	63,6364	10	76,9231	10	76,9231
varmt	38	4	36,3636	4	36,3636	4	30,7692	4	30,7692
stor	39	1	9,09091	10	90,9091	3	23,0769	10	76,9231
sosialt	40	9	81,8182	9	81,8182	10	76,9231	10	76,9231
rask	41	3	27,2727	8	72,7273	1	7,69231	12	92,3077
sterkt	42	6	54,5455	6	54,5455	6	46,1538	6	46,1538
åpen	43	0	0	11	100	5	38,4615	8	61,5385

fri	44	3	27,2727	8	72,7273	4	30,7692	9	69,2308
hel	45	0	0	11	100	2	15,3846	11	84,6154
vakker	46	0	0	11	100	3	23,0769	10	76,9231
klar	47	2	18,1818	9	81,8182	3	23,0769	10	76,9231
langt	48	9	81,8182	9	81,8182	13	100	13	100

## Appendix 3: Resultater posttest

Posttest	Spørsmål	Testgruppe		Kontrollgruppe						
		0	Nøytrum	Prosent	Riktig	Prosent	Nøytrum	Prosent	Riktig	Prosent
Riktig svar										
en	1	1	9,09091	10	90,9091	1	7,69231	12	92,3077	
en	2	1	9,09091	10	90,9091	1	7,69231	12	92,3077	
En	3	1	9,09091	10	90,9091	0	0	13	100	
et	4	5	45,4545	5	45,4545	2	15,3846	2	15,3846	
et	5	6	54,5455	6	50	4	30,7692	4	50	
et	6	9	81,8182	9	81,8182	11	84,6154	11	84,6154	
et	7	9	81,8182	9	81,8182	8	61,5385	8	61,5385	
en	8	2	18,1818	9	81,8182	1	7,69231	12	92,3077	
en	9	0	0	11	100	0	0	13	100	
et	10	9	81,8182	9	50	11	84,6154	11	50	
et	11	10	90,9091	10	90,9091	7	53,8462	7	53,8462	
En	12	0	0	11	100	0	0	13	100	
et	13	11	100	11	100	12	92,3077	12	92,3077	
et	14	11	100	11	100	12	92,3077	12	92,3077	
en	15	1	9,09091	10	90,9091	1	7,69231	12	92,3077	
en	16	2	18,1818	9	81,8182	1	7,69231	12	92,3077	
glasset	17	10	90,9091	10	90,9091	12	92,3077	12	92,3077	
muligheten	18	3	27,2727	8	72,7273	2	15,3846	11	84,6154	
veien	19	0	0	11	100	0	0	13	100	
hodet	20	11	100	11	100	13	100	13	100	
håret	21	10	90,9091	10	90,9091	13	100	13	100	
lyset	22	9	81,8182	9	81,8182	10	76,9231	10	76,9231	
måten	23	1	9,09091	10	90,9091	1	7,69231	12	92,3077	
grunnen	24	4	36,3636	7	63,6364	3	23,0769	10	76,9231	
Utviklingen	25	1	9,09091	10	90,9091	1	7,69231	12	92,3077	
formålet	26	8	72,7273	8	72,7273	10	76,9231	10	76,9231	
ordet	27	9	81,8182	9	81,8182	11	84,6154	11	84,6154	
skolen	28	0	0	11	100	0	0	13	100	
Familien	29	0	0	11	100	0	0	13	100	
løpet	30	9	81,8182	9	81,8182	11	84,6154	11	84,6154	
systemet	31	11	100	11	100	11	84,6154	11	84,6154	
slutten	32	1	9,09091	10	90,9091	5	38,4615	8	61,5385	
mørkt	33	9	81,8182	9	81,8182	11	84,6154	11	84,6154	
fin	34	3	27,2727	8	72,7273	3	23,0769	10	76,9231	
tungt	35	6	54,5455	6	54,5455	10	76,9231	10	76,9231	
positivt	36	10	90,9091	10	90,9091	7	53,8462	7	53,8462	
sann	37	2	18,1818	9	81,8182	5	38,4615	8	61,5385	
nær	38	3	27,2727	8	72,7273	1	7,69231	12	92,3077	
gammelt	39	8	72,7273	8	72,7273	9	69,2308	9	69,2308	
svært	40	8	72,7273	8	72,7273	10	76,9231	10	76,9231	
spesiell	41	1	9,09091	10	90,9091	2	15,3846	11	84,6154	
varmt	42	11	100	11	100	10	76,9231	10	76,9231	
god	43	3	27,2727	8	72,7273	8	61,5385	5	38,4615	

ny	44	1 9,09091	10 90,9091	2 15,3846	11 84,6154
lav	45	1 9,09091	10 90,9091	3 23,0769	10 76,9231
rød	46	1 9,09091	10 90,9091	4 30,7692	9 69,2308
kaldt	47	11 100	11 100	12 92,3077	12 92,3077
dødt	48	9 81,8182	9 81,8182	8 61,5385	8 61,5385





Knut Ørke

A finne meningen i Inteksjønn