

Frida Gogstad

Kan vi kalle dette en oppgavemaster?

En undersøkelse av informanternes innlæring av sammensetninger i norsk målspråk

Masteroppgave i Nordisk for lektorstudenter

Veileder: Ragnhild Eik

Mai 2023

Frida Gogstad

Kan vi kalle dette en oppgavemaster?

En undersøkelse av informanternes innlæring av sammensetninger i norsk målspåk

Masteroppgave i Nordisk for lektorstudentene
Veileder: Ragnhild Eik
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Til denne masteroppgaven har jeg utformet en test, bestående av to deler, om norske sammensetninger. Testen ble gjennomført av 11 informanter med arabisk som L1. Noen av informantene har også engelsk, tyrkisk og fransk som L2. Med testen har jeg forsøkt å svare på følgende forskningsspørsmål: 1) i hvilken grad kan vi si at innlærerne har tilegnet seg den norske sammensetningsgrammatikken? 2) I hvilken grad ser bakgrunnsvariabler som alder, språkbakgrunn og botid i Norge ut til å påvirke resultatene? Med relativt få informanter har jeg ikke gjort statistiske analyser, men heller ønsket å se om det fremkommer funn som kan peke i retning av påvirkning fra en eller flere av variablene. Å utvikle og prøve ut en metode for å undersøke sammensetninger i andrespråkstilegnelse har også vært et viktig mål med oppgaven. Derfor formulerte jeg også et tilleggsspørsmål: i hvilken grad fungerer testen til å forske på innlæreres sammensetningsgrammatikk i målspråket?

Testen viser at de fleste av informantene er på god vei til å tilegne seg den norske sammensetningsgrammatikken, fordi de i del 1 av testen i stor grad foretrekker sammensetninger med hovedleddet til høyre, og i del 2 avviser de fleste sammensetninger med hovedleddet til venstre, og aksepterer de fleste sammensetninger med hovedleddet til høyre. Når resultatene blir sett i lys av språkbakgrunn viser de at informantene med engelske språkferdigheter (både lave og høye ferdigheter), gjennomsnittlig gjør det bedre i både del 1 og 2 av testen, enn informantene som ikke kan noe engelsk. Alder ser også ut til å være en faktor som kan påvirke innlæringen noe. Botid i Norge er en faktor som ikke viser sterke tendenser, men som likevel kan være interessante å se på. Resultatene fra oppgaven stemmer i stor grad overens med tidligere forskning, og diskuteres opp mot flere andre- og tredjespråksteorier. Metoden ser tilsynelatende ut til å fungere til å forske på sammensetningsgrammatikk hos innlærere med norsk som L2/L3.

Abstract

For this master thesis I have designed a test consisting of two parts, on Norwegian compounds. The test was completed by 11 informants with Arabic as their L1. Some of the informants also have English, Turkish and French as their L2. With the test I sought to answer the following research questions: 1) to what extent can we say that learners have acquired the Norwegian compound grammar? 2) To what extent do background variables such as age, language background, and length of residence in Norway seem to influence the results? Given the small selection of informants, I have not carried out statistical analyses, but rather sought to discover if there exist findings that point in the direction of influence from one or more of the variables. Developing and testing a method for investigating compounds in second language acquisition has also been an important goal of the thesis. Hence, I formulated an additional research question: to what extent does the test work for researching learners' compositional grammar in the target language?

The test shows that most of the informants are on their way to acquire the Norwegian compound grammar, because in part 1 of the test they largely prefer right-headed compounds, and in part 2 they reject most left-headed compounds and accept most right-headed compounds. When language background is considered, the results show that informants with English language skills (both low and high proficiency), on average, do better in both parts 1 and 2 of the test than informants who do not know any English. Age also seems to be a factor that may somewhat affect learning. Length of residence in Norway is a factor that does not show strong tendencies, but may still be interesting to look at. The results from this thesis are largely agree with previous research, and are discussed in relation to several second and third language theories. The method seems to work for researching the compound grammar of L2/L3 learners of Norwegian.

Forord

En stor takk til informantene som har deltatt i undersøkelsen og til voksenopplæringen som lot meg stjele tid fra undervisningen for å gjennomføre testene mine på informantene.

Tusen takk til veilederen min, Ragnhild Eik, for uvurderlig hjelp med oppgaven! Alle dine innspill, tilbakemeldinger og kloke tanker setter jeg stor pris på. Du er helt super!

Medstudenter fortjener også en takk for å ha heiet, hjulpet, støttet og lunsjet gjennom ikke bare master-prosessen, men gjennom fem år som studenter ved NTNU. Takk for en kjempefin tid!

God lesing!

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord	vii
Figurer	xi
Tabeller	xi
1 Innledning	1
1.1 Tema og forskningsspørsmål.....	1
1.2 Oppgavens oppbygning.....	2
2 Bakgrunn	3
2.1 Sammensetninger i arabisk og norsk.....	3
2.2 Teori.....	4
2.2.1 Fagbegreper.....	4
2.2.2 Å lære seg et nytt språk.....	6
2.2.3 Tverrspråklig innflytelse.....	7
2.2.4 Tredjespråksteorier.....	8
2.2.5 Forventede funn ut ifra teori.....	10
2.3 Tidligere forskning.....	11
2.3.1 Slabakova (2002) – engelsk og fransk L1 og spansk L2.....	12
2.3.2 Foroodi-Nejad & Paradis (2009) – Engelsk L1, persisk L1 og engelsk-persisk L1 med engelsk eller persisk L2.....	13
2.3.3 Antúnez (2018) – spansk som L1 og engelsk som L2.....	13
2.3.4 Eiesland & Lind (2012, 2017) – norsk og afasi.....	14
2.3.5 Forventede funn ut ifra tidligere forskning.....	15
3 Metode	16
3.1 Sikt og datahåndtering.....	16
3.2 Samtykkeskjema og bakgrunnskjema.....	16
3.3 Informantene.....	16
3.3.1 Rekruttering av informanter.....	16
3.3.2 Informasjon om informantene.....	16
3.3.3 Kontrollgruppe.....	17
3.4 Testene.....	17
3.4.1 Testdesign.....	17
3.4.2 Pilottesting.....	23
3.4.3 Gjennomføring av testen.....	24
3.5 Validitet og reliabilitet.....	25
3.5.1 Validitet.....	25
3.5.2 Reliabilitet.....	26
3.6 Metodens begrensninger og potensielle feilkilder.....	27
3.6.1 Gjennomføringen.....	27
3.6.2 Informasjon om informantene.....	27
3.6.3 Design og transfer.....	28

4 Resultater	29
4.1 Resultater fra sammensatte ord i del 1 og 2	29
4.2 Sammensetningene i testen.....	30
4.3 Alder.....	31
4.4 Informantenes resultater og språkbakgrunn.....	32
4.5 Informantenes andel riktig og botid i Norge	34
4.6 Kamouflasjeoppgavene.....	35
5 Analyse og diskusjon	37
5.1 Har sammensetningenes sannsynlighet påvirket resultatene?.....	37
5.2 Resultatene sett i lys av sammensetningsgrammatikk	37
5.3 Sammenlikning av resultatene i del 1 og del 2	38
5.4 Resultatene sett i lys av alder og motivasjon	39
5.5 Resultatene i sammenheng med språkbakgrunn	40
5.5.1 Resultatene i lys av tidligere forskning	40
5.5.2 Kan flere språk lette innlæringen?.....	40
5.5.3 Resultatene i lys av andre- og tredjespråksteorier	41
5.6 Resultatene i sammenheng med botid i Norge	43
5.7 Fungerte metoden?.....	43
6 Konklusjon	45
7 Referanseliste	47
8 Relevans for lektoryrket	49
9 vedlegg	51

Figurer

FIGUR 1	13
FIGUR 2	14
FIGUR 3	19
FIGUR 4	20
FIGUR 5	20
FIGUR 6: RESULTATER I DEL 1 OG 2 I PROSENT RANGERT ETTER INFORMANTNUMMER	30
FIGUR 7: RESULTATER I DEL 1 OG 2 RANGERT ETTER ALDER	32
FIGUR 8: RESULTATER I DEL 1 RANGERT ETTER SPRÅKBAKGRUNN.....	33
FIGUR 9: RESULTATER I DEL 2 RANGERT ETTER SPRÅKBAKGRUNN.....	34
FIGUR 10: RESULTATER RANGERT ETTER BOTID I NORGE.....	35
FIGUR 11: RESULTATER FRA KAMUFLASJEOPPGAVENE	36

Tabeller

TABELL 1: RESULTATER FOR SAMMENSETNINGENE I DEL 1.....	31
TABELL 2: RESULTATER FOR SAMMENSETNINGENE I DEL 2.....	31

1 Innledning

Når du leser tittelen på oppgaven, «kan vi kalle dette en oppgavemaster?», tenker du nok umiddelbart nei; vi kan ikke kalle dette «en oppgavemaster». For deg er det sannsynligvis intuitivt at det heter «masteroppgave». Kanskje fordi du har hørt ordet «masteroppgave» betydelig mange flere ganger enn «oppgavemaster», men sannsynligvis også fordi du forstår den semantiske betydningen av ordet «masteroppgave»: Det er først og fremst en oppgave, koblet til en mastergrad. Dette handler om grammatikken i sammensatte ord. I norsk er det høyreleddet i sammensatte ord som er hovedleddet, og venstreleddet spesifiserer høyreleddet. Det vil si at i ordet «masteroppgave» er «oppgave» hovedleddet, som dermed bestemmer at en «masteroppgave» er en type oppgave. Venstreleddet «master» modifierer «oppgave» ved å si hva slags oppgave det er. Tidligere forskning har vist at vi forstår denne kunnskapen om rekkefølgen og betydningen av sammensatte ord tidlig som barn i språktilegnelsen (Berman, 2009), selv uten at vi får det forklart. Denne innlæringen skjer naturlig. Tematikken for denne oppgaven er om denne semantiske og grammatiske kunnskapen tilegnes like intuitivt av voksne som lærer seg norsk i voksen alder.

Mine egne erfaringer tilsier at svaret på ovennevnte spørsmål ikke nødvendigvis er ja. I forbindelse med norskopplæring var jeg og en gruppe voksne elever på tur til en vikinggrav. I forkant hadde disse elevene blitt introdusert for ord som «viking», «grav», «plyndre» og «runer», og hva vi skulle dra for å se på. Da vi kom fram til vikinggraven, stod vi alle og kikket på de store steinene inngravert med runer. En av innlærerne med arabisk som morsmål kom bort til meg, pekte på runene og spurte «det er alfabetviking?». Jeg skjønnte fort at innlæreren mente «vikingalfabet», men hadde formulert seg med feil ordstilling på norsk.

I Norge bor det over 70 000 innvandrere som kommer fra land med arabisk som eneste eller et av flere offisielle språk (Statistisk sentralbyrå, 2023). Arabisk sammensetningsgrammatikk har store forskjeller fra norsk sammensetningsgrammatikk, spesielt hva gjelder ordstilling. Enkelt forklart vil en med arabisk som morsmål ikke stusse over tittelen i denne oppgaven, fordi hovedleddet i ordet «masteroppgave» heller vil komme til venstre enn til høyre på arabisk. Da er det heller ikke så rart at eleven spurte om runene er «alfabetviking» og ikke «vikingalfabet».

1.1 Tema og forskningsspørsmål

Tema for oppgaven er innlæring av sammensetningsleddstilling i norsk som andrespråk hos innlærere med arabisk førstespråk. For å undersøke dette har jeg laget en test og gjennomført den på informanter med nettopp disse respektive språkene som førstespråk og målspråk. Informantene er mellom 21 og 55 år, og er på begynnernivå i voksenopplæring. Testen brukt i undersøkelsen er todelt: Del 1 ønsker å teste hvilken av to mulige sammensetningsrekkefølger informantene foretrekker i norsk. Del 2 ønsker å teste om informantene likevel godtar andre sammensetninger enn de foretrukne i del 1. Med resultatene fra testen vil jeg forsøke å svare på følgende forskningsspørsmål:

1) I hvilken grad kan vi si at innlærerne har tilegnet seg den norske sammensetningsgrammatikken?

Arabisk sammensetningsleddstilling skiller seg fra sammensetningsleddstilling på norsk, og testene er utformet for å undersøke om informantene har tilegnet seg dette skillet. I forlengelse av dette første forskningsspørsmålet vil jeg også undersøke om det er noen forskjeller mellom de to delene av testen. Testene vil også bli brukt til å undersøke neste forskningsspørsmål:

2) I hvilken grad ser bakgrunnsvariabler som alder, språkbakgrunn og botid i Norge ut til å påvirke resultatene?

Vi vet at alder spiller en rolle når man skal lære seg nye språk. Videre kan tidligere tilegnede språk utenom morsmålet også kunne påvirke innlæringen. Dette gjelder både om de er like eller ulike språket man forsøker å tilegne seg. Til slutt vil mengden språklig innputt spille en rolle, noe som ofte kan sees i sammenheng med botid i et språksamfunn. I undersøkelsen av dette vil jeg ikke gjøre statistiske analyser, på grunn av materialets størrelse. Det er heller interessant å undersøke om det forekommer mønster som kan peke i retning av påvirkning fra en eller flere av variablene, eller ikke.

Utover disse forskningsspørsmålene er et viktig mål med denne oppgaven å utvikle og prøve ut en metode for å forske på sammensatte ord i andrespråk. Hvordan andrespråksbrukere tilegner seg sammensatte ord i et nytt språk, er et lite utforsket emne i norsk, og metoden jeg benytter her er ikke, i hvert fall som jeg kjenner til, utprøvd tidligere. Et mål er derfor også å se om metodene utviklet til denne oppgaven, egner seg til å undersøke forskningsspørsmålene formulert over. Derfor formulerer jeg også et tilleggsspørsmål i tillegg til forskningsspørsmålene: I hvilken grad fungerer testen til å forske på innlæreres sammensetningsgrammatikk i målspråket?

1.2 Oppgavens oppbygning

Som en introduksjon til temaet vil jeg starte oppgaven med en kort beskrivelse av sammensetningsgrammatikk på henholdsvis arabisk og norsk, før jeg presenterer relevant teori. Teorien vil inneholde redegjørelse av fagbegreper og tverrspråklig innflytelse, teori om relevante faktorer når det kommer til andre- og tredjespråksinnlæring og en fremstilling av tredjespråksteorier. Videre presenteres tidligere forskning gjort på feltet, før jeg redegjør for de metodiske valgene jeg har tatt i oppgaven. Resultatene fra testen blir så presentert, analysert og diskutert, før jeg kommer med en konklusjon.

2 Bakgrunn

2.1 Sammensetninger i arabisk og norsk

Ord som er satt sammen av to eller flere deler, som hver for seg også er egne ord, kalles sammensetninger eller sammensatte ord (Faarlund, 1997, s. 16). «Blåbær» og «gaffelfly» er to eksempler på sammensatte ord. Sammensetning blir brukt for å lage nye ord, og sammensatte ord kan også inngå i nye sammensetninger, slik som at det sammensatte ordet *blåbær* kan settes sammen med ordet *is* og bli til ordet *blåbæris*. I norsk kan sammensatte ord dannes av de fleste av ordklassene, men det vanligste er en kombinasjon av to substantiv. I norske sammensatte ord er høyreleddet kjerne, både semantisk og grammatisk, og vil derfor være hovedleddet, mens venstreleddet modifierer høyreleddet (Eik, 2019, s. 20-21). Hovedleddet bestemmer dermed de formelle egenskapene til ordet, som genus og bøyning, i tillegg til at det bestemmer den semantiske betydningen til ordet (Eik, 2019, s. 20-21). Det vil si at ordet *blåbær*, som er satt sammen av adjektivet *blå* og substantivet *bær*, oppfører seg som et substantiv fordi høyreleddet *bær* er et substantiv, og det oppfører seg som et intetkjønnsord fordi *bær* er et intetkjønnsord. Det betyr også at *blåbær* er et bær, som er av typen blå, fordi høyreleddet bestemmer den semantiske betydningen. Dette er vist i eksempel (1a). Videre kan *blåbær* settes sammen med substantivet *is*, og bli *blåbæris*. Da blir hele det sammensatte ordet et hankjønnsord fordi hovedleddet *is* er et hankjønnsord, og semantisk viser det til en type is. Dette er vist i eksempel (1b).

- (1) a. EtN blå_{ADJ}-bær_{SUBS. N}.
b. EnM [[blå_{ADJ}-bær_{SUBS. N}]-i_{SUBS. M}]_{SUBS. M}

I eksemplene i (1) ser vi at det er samsvar mellom genus på artikkel og genus på høyreleddet, og at det sammensatte ordet får de grammatiske egenskapene til høyreleddet.

På arabisk¹ dannes ikke sammensatte ord på samme måte som på norsk. Der man på norsk setter ord sammen til et nytt, sammensatt ord, har man på arabisk tre ulike måter å uttrykke det samme på. Den første er å sette det modifierende substantivet etter hovedleddet, og det modifierende substantivet tar bestemt artikkel, som i eksempel (2), og som på norsk vil tilsvare noe i retning av: «apparat telefonen» (Mejdell, 1990, s. 78). Den andre måten er å gjøre det modifierende ordet til et relativt adjektiv med endelsen -i (noe tilsvarende norsk -isk). Eksempelvis vil *telefonapparatet* bli omtrent «apparat(et) (det) telefonisk(e)» vist i eksempel (3). Den siste måten er å bruke preposisjonen «li-», som tilsvarende norsk *til* eller *for* (Mejdell, 1990, s. 78). *Oljeselskap* vil da være «Sharika li-zayt»; «selskap for olje», som i eksempel (4). Disse tre måtene å konstruere sammensetningsliknende uttrykk på i arabisk har det til felles at hovedleddet kommer først, og det modifierende leddet til slutt, altså en struktur som er den motsatte av den norske.

- (2) jihaz alhatif
apparat ART.telefon
'telefonapparatet'

¹ I oppgaven bruker jeg latinske bokstaver for å skrive de arabiske ordene, selv om arabisk skriftspråk er arabisk abjad.

(3) aljihaz alhatifi
ART.apparat ART.telefon.ADJ
'telefonapparatet'

(4) sharika li-zayt
selskap for-olje
'oljeselskap'

Fordi noen av informantene i undersøkelsen min også snakker engelsk, fransk og tyrkisk, vil jeg kort også nevne hvordan sammensetning fungerer på disse språkene. Sammensatte ord på engelsk opptrer på samme måte som på norsk; høyreleddet er kjerne, som innebærer at *blueberry* semantisk sett er en type *berry* (bær), og *blueberry* er et substantiv fordi *berry* er et substantiv (se eksempel (5)). Tyrkisk har en mer kompleks måte å danne sammensatte ord på enn på norsk, men det er en fundamental likhet at hovedleddet opptrer sist, og det modifierende leddet står først (Brendemoen, 1990, s. 174-175). På fransk derimot, vil hovedleddet komme først, og det modifierende leddet kommer til slutt (Brendemoen, 1990, s. 175). *Iskremmaskin* er derfor *machine á glace* på fransk, som vises i eksempel (6).

(5) *Blue*_{ADJ}-*berry*_{SUBS}.
Blå_{ADJ}-bær_{SUBS}
'Blåbær'

(6) *Machine á glace*
Maskin til is(krem)
'Iskremmaskin'

Basert på disse forskjellene mellom norsk og arabisk, er det interessant å se hvordan de arabisktalende innlærerne behandler norske sammensatte ord. Vil de tolke dem i tråd med det norske mønsteret, eller det arabiske?

2.2 Teori

Så langt i oppgaven har vi allerede støtt på en del sentrale begreper i forbindelse med andrespråkstilleggelse. I dette kapitlet vil jeg først redegjøre for disse sentrale begrepene, før jeg presenterer ulike faktorer som kan påvirke innlæringen av et nytt språk. Videre vil jeg gjøre rede for tverrspråklig innflytelse og andre- og tredjespråksteorier.

2.2.1 Fagbegreper

Det første språket vi lærer oss, kalles gjerne morsmål eller førstespråk innenfor språkvitenskapen, og forkortes gjerne til L1 (forkortelse for engelsk *language 1*) (Gass & Selinker, 2001, s. 5). Selv om førstespråket er det første språket man tilegner seg og blir eksponert for, trenger det ikke å være det språket man kan best. For eksempel i immigrasjonssammenheng kan vi se at spesielt barn ender med å beherske andrespråket bedre enn førstespråket (Abrahamsson, 2009, s. 13). Barn kan også ha flere førstespråk (Berggreen & Tenfjord, 2003, s. 16). Det kan for eksempel være tilfellet når mor og far

snakker to forskjellige språk. Språkene man lærer etter at førstespråket er etablert (som gjerne er i 3-års alderen), kalles andrespråk (L2) (Gass & Selinker, 2001, s. 5).

Berggreen og Tenfjord (2003, s. 16) skriver at andrespråklæring er å lære seg et nytt språk i tillegg til morsmålet eller førstespråket. Andrespråk betyr i denne sammenheng *alle* språk som har blitt tillært etter førstespråket. Abrahamsson (2009, s. 13) har en liknende forståelse av begrepet, når han sier at et andrespråk er et hvilket som helst språk som tilegnes etter at førstespråket er etablert eller har begynt å etableres. Også her fungerer begrepet som en paraplyterm for alle språk som læres etter morsmålet/førstespråket. Det som skiller førstespråk og andrespråk, er altså tidspunktet man blir eksponert for språkene (Berggreen & Tenfjord, 2003, s. 14).

Abrahamsson (2009, s. 14) poengterer at det noen ganger gjøres et skille mellom andrespråk og tredjespråk (L3). Dette gjelder for eksempel når det spesifikt skal settes søkelys på førstespråkets eller andrespråkets respektive roller ved innlæring av et tredjespråk. Jin et al. (2015, s. 273) skiller mellom andrespråk og tredjespråk. Også disse mener skillet er spesielt hensiktsmessig når man undersøker påvirkning fra første- og andrespråk på tredjespråket. Begrepet «tredjespråk» defineres som «[...]de språkene en innlærer tilegner seg etter at vedkommende har tilegnet seg sitt første andrespråk, det vil si både språk nummer tre, fire, fem osv.» (Jin et al., 2015, s. 273). Her brukes altså termen tredjespråk som en paraplyterm for alle språk som er tilegnet etter førstespråk/morsmål og andrespråk. For mange nordmenn vil for eksempel norsk være morsmål, engelsk andrespråk, mens spansk eller fransk kan bli tilegnet som tredjespråk, for eksempel gjennom blant annet fremmedspråk på skolen. I denne oppgaven vil jeg skille mellom andrespråk og tredjespråk, hvor «andrespråk» vil referere til det språket innlærerne har lært etter førstespråket, mens «tredjespråk» brukes om alle språk som har blitt tilegnet etter andrespråket.

I eksempelet over kommer vi inn på et annet, viktig skille, nemlig andrespråklæring og fremmedspråklæring (Berggreen & Tenfjord, 2003, s. 16; Abrahamsson, 2009, s. 14). Skillet baserer seg i hovedsak på læringskonteksten til språkene som skal tilegnes (Berggreen & Tenfjord, 2003, s. 16). Andrespråklæring kan skje både i klasserommet og via naturlig kommunikasjon utenfor klasserommet (Berggreen & Tenfjord, 2003, s. 17). En betingelse for at det skal skje andrespråklæring, blir dermed at det læres i det miljøet språket snakkes, og at det fungerer som hovedkommunikasjonsspråk (Abrahamsson, 2009, s. 14). Det betyr også at fremmedspråk kan læres hvor som helst, og at det dermed ikke er betinget av miljøet man lærer språket i. Når man lærer seg et andrespråk, er det dermed *behov* for å lære språket, fordi språket trengs utenfor klasserommet, noe det ikke gjør dersom man lærer seg et fremmedspråk (Berggreen & Tenfjord, 2003, s. 17). I dette ligger også at eksponeringen for språket man ønsker å lære, er større dersom det tilegnes som et andrespråk, og denne eksponeringen er av stor variasjon og vanskelighetsgrad – sannsynligvis uten veiledning og tilpasning – den er mer naturlig. På motsatt vis brukes det avgrenset tid på et fremmedspråk, og det er sannsynligvis med veiledning, tilpasset nivå og behov, og med stigende vanskelighetsgrad. I internasjonal litteratur brukes noen ganger andrespråklæring om begge deler, uavhengig av læringskontekst (Berggreen & Tenfjord, 2003, s. 17). I denne oppgaven vil også jeg bruke begrepet andrespråk og andrespråklæring som et begrep som rommer både andrespråk og fremmedspråk.

Det språket man ønsker å tilegne seg, kalles gjerne målspråk (Gass & Selinker, 2001, s. 5). På veien til målspråket, vil tilegnelsen naturligvis skje gradvis. Språket innlæreren snakker på veien til målspråket, kalles mellomspråk (Berggreen & Tenfjord, 2003, s. 18). Denne termen refererer, ifølge Berggreen & Tenfjord (2003, s. 18) til «den systematiske språklige atferden til en innlærer av et språk nummer to» eller til «innlærerens systematiske språklige viten om språk nummer to». Førstnevnte refererer til den observerbare språkbruken, mens sistnevnte referer til den indre grammatikken som innlæreren har konstruert for andrespråket. Dette språket har ingen intern logikk, men har likevel mye til felles med målspråket – som regel så mye at det kan brukes som kommunikasjonsmiddel med målspråket (Berggreen & Tenfjord, 2003, s. 19). Mellomspråk kan dermed sies å bli beskrevet i et sammenliknende perspektiv.

2.2.2 Å lære seg et nytt språk

Det å lære seg et nytt språk er en sammensatt prosess, og beror ikke bare på morsmålet. Når vi lærer oss morsmålet vårt, følger vi alle omtrent den samme utviklingen (Berggreen & Tenfjord, 2003, s. 26). Å finne en stegvis prosess som passer alle innlærere og deres vei til målspråket i andrespråkstilegnelse er vanskeligere. Det er blant annet på grunn av alle individuelle variasjoner som vi mennesker bærer med oss inn i tilegnelsen av nye språk i (mer) voksen alder. Dermed blir denne prosessen, og læringsresultatene, veldig ulik. Prosessen hos voksne er altså mindre homogen, men mer kompleks. Trekk som for eksempel motivasjon, personlighetstrekk og intelligens er alle faktorer som ikke har innvirkning på førstespråkstilegnelsen, men som viser seg å ha stor innflytelse på andrespråkstilegnelse (Berggreen & Tenfjord, 2003, s. 26-27). Videre vil et knippe av slike faktorer bli gjort rede for.

2.2.2.1 Alder

Alders påvirkning på andrespråkstilegnelse er omdiskutert. Spørsmålene som ofte stilles er om alder påvirker læring, på hvilken måte og om det finnes én kritisk periode for innlæring. Dette er store spørsmål å stille, og det hersker fremdeles tvil innenfor dette feltet. Likevel er det et interessant aspekt ved andrespråksinnlæring, fordi det i dag er flere og flere situasjoner og omstendigheter som krever at vi lærer flere språk. Innvandring og globalisering er eksempler på slike omstendigheter som gjør at vi ønsker å tilegne oss flere språk – også i voksen alder. Krashen et al. (1979, s. 573) finner at «older is faster, but younger is better»; eldre innlærere lærer seg raskere morfologiske og syntaktiske trekk enn barn, men i det lange løp oppnår barna bedre ferdigheter i målspråket enn de voksne.

Disse funnene peiler oss inn på spørsmålet om det finnes en kritisk periode for innlæring av et nytt språk. Lenneberg (1967, s. 158) foreslår en kritisk periode i språkinnlæringen som er i 12-13 års alderen. Med kritisk periode menes at barn som blir eksponert for, og lærer seg, språk før 12-13 års alderen, vil klare å lære seg språket morsmålslikt, mens unge og voksne som skal tilegne seg et nytt språk etter denne perioden ikke vil klare å lære seg språket morsmålslikt. Dette kommer ifølge Lenneberg (1967, s. 158) av at barn fram til denne alderen har en hjerne med mye plastisitet, som vil si at den delen av hjernen som er knyttet til språk, ikke er ferdig utviklet før i 12-13 års alderen. Flere studier har vist støtte for teorien om en kritisk periode, for eksempel Johnson og Newport (1989), men teorien har også blitt kritisert, blant annet fordi forskning har vist at noen voksne innlærere klarer å oppnå en morsmålslik språkkompetanse (se for eksempel

Selinker, 1972). Dette tyder på at det ikke eksisterer noen rent biologiske begrensninger på språkinnlæring i voksen alder, men at ferdighetsforskjellen mellom barn og voksne må skyldes andre faktorer, som kan være for eksempel sosiale eller psykologiske (Abrahamsson, 2009, s. 229). Informantene i undersøkelsen min er i alderen 21-55 år. Hvis hypotesen om en kritisk periode for språkinnlæring stemmer, kan det innebære at det er vanskelig for informantene å mestre sammensetninger i norsk, siden strukturen i målspråket (norsk) avviker fra deres morsmål (arabisk).

2.2.2.2 Motivasjon

Motivasjon er et komplekst fenomen. Enkelt fortalt er det en faktor som involverer de affektive tilstandene og holdningene vi har til å lære et nytt språk (Ellis, 2002, s. 75). Disse vil kunne påvirke graden av innsats som innlærere legger inn for å lære seg et nytt språk. Ellis (2002, s. 75) gjør rede for flere typer motivasjon, men det er primært den «instrumentelle» og «integrative» som er relevante i denne oppgaven. Førstnevnte, instrumentell motivasjon, gjelder mer funksjonelle grunner innlærere har til å lære seg et nytt språk, som kan gi motivasjon (Ellis, 2002, s. 75). Det kan være å bestå en eksamen eller å få en bedre jobb. Motivasjon kan også være integrativ, som vil si at man ønsker å lære seg et språk fordi man er interessert i kulturen eller folket som snakker målspråket (Ellis, 2002, s. 75). Former for motivasjon bør sees på som komplementære, heller enn motsettsende. I tillegg er det viktig å poengtere at motivasjon er dynamisk av natur; det er ikke noe man kun har eller ikke har, det kan variere etter tid, læringskontekst og stadium i innlæring (Ellis, 2002, s. 76). Fordi motivasjon handler om holdninger til språkinnlæring, vil det være aktuelt for enhver innlærer, uansett om innlæreren er bevisst det eller ei.

2.2.2.3 Andre faktorer med innflytelse på språkinnlæring

I tillegg til alder og motivasjon, er det selvsagt andre faktorer som kan påvirke andre- og tredjespråksinnlæring. Disse kan være knytta til praktiske ting rundt innlæringen, men også psykologiske og sosiale omstendigheter kan påvirke. Videre vil jeg kort nevne noen slike individuelle faktorer.

Ifølge Husby (2015, s. 353) er oppholdstid en faktor som kan påvirke språkferdighetene. Lengre opphold, og dermed eksponering for språket, i landet hvor målspråket snakkes, kan gi bedre ferdigheter. Også personlighetstrekk kan påvirke språkinnlæring; mennesker med ekstrovert personlighet ser nemlig ut til å bli flinkere i språk, sannsynligvis fordi de gjør seg mer tilgjengelige for innlæring og situasjoner hvor språket må brukes (Ortega, 2013, s. 197). Noen mennesker er også så heldige å ha et såkalt «språkjøre», som gjør dem bedre utrustet til å lære nye språk enn andre (Husby, 2015, s. 356). Sosiale faktorer kan også påvirke språkinnlæringen, som for eksempel om eller i hvilken grad innlæreren føler en kulturell eller sosial avstand til målspråket og målspråkskulturen (Husby, 2015, s. 361). Stor avstand ser ut til å virke negativt på språkinnlæring.

2.2.3 Tverrspråklig innflytelse

Innenfor andrespråksforskning hersker det stor uenighet om morsmålets rolle på andrespråksinnlæringen, men det er få teorier som mener at morsmålet *ikke* har innflytelse i det hele tatt (Berggreen & Tenfjord, 2003, s. 201). «Tverrspråklig

innflytelse» benyttes gjerne som en relativt teorinøytral term for morsmålets påvirkning på andrespråket (Berggreen & Tenfjord, 2003, s. 204). «Transfer» (eller «overføring» på norsk) er en annen vanlig term innenfor andrespråksforskning, som refererer til «overføring av elementer eller regelmessigheter ved morsmålet til et språk under læring» (Berggreen & Tenfjord, 2003, s. 204). Selinker (1969, s. 88-89) skiller mellom positiv og negativ transfer: Overføringer som letter innlæringen, og gir former i mellomspråket som er målspråkskonforme, og overføringer som skaper avvikende former i mellomspråket. Tidligere forskning var mest interessert i hvordan morsmålet påvirker innlæringen av et nytt språk, mens moderne forskning er interessert i alle tidligere tilegnede språk, og hvordan disse kan påvirke innlæringen av et nytt. I forbindelse med min undersøkelse vil det være spennende å se om førstespråk og eventuelt andrespråk vil se ut til å påvirke resultatene.

2.2.3.1 Full transfer/full access (FTFA)

Full Transfer/Full Access-teorien er en generativ teori som ble introdusert av Schwartz og Sprouse (1994, 1996, gjengitt i Jin et al., 2015, s. 260). FTFA-teorien presenteres som to påstander om hvordan førstespråkskompetanse kan overføres til andrespråk. Den første sier at mellomspråket til en innlærer består av førstespråksgrammatikken, som dermed utgjør starttilstanden for andrespråkstilegnelse (Full transfer) (Jin et al., 2015, s. 262). Den andre sier at universalgrammatikken (UG), forstått som de muligheter og begrensninger som styrer hvordan et språk kan se ut, også er tilgjengelig i mellomspråket. Selv om dette ikke nødvendigvis betyr at innlæreren vil oppnå fullstendig målspråkslik kompetanse, har innlæreren tilgang til alle UG-parametere i andrespråkstilegnelse og kan endre på dem (Full Access) (Jin et al., 2015, s. 262). I motsetning til en teori som FTFA, er det andre teorier som mener det finnes begrensninger på hva som kan læres i voksen alder, for eksempel FHHH-teorien (Jin et al., 2015, s. 272).

2.2.4 Tredjespråksteorier

Omtrent halvparten av informantene i undersøkelsen min har engelsk som andrespråk. Når det er snakk om andrespråkstilegnelse, altså språk nummer to som læres hos et individ, er det naturligvis bare fra morsmålet det kan forekomme transfer. Men hva når individet lærer seg språk nummer tre eller fire? Da har individet to (eller flere) språk innlært, som gir potensiale for at transfer kan skje fra flere språk enn bare morsmålet. I det neste vil jeg gjøre rede for tre transferteorier i forbindelse med tredjespråksinnlæring. Disse teoriene skiller alle mellom språk som er tilegnet som primærspråk (L1) og språk som ikke er det (L2/L3). Fordi dette er et relativt nytt fagfelt, er teoriene fremdeles under utprøving (Jin et al., 2015, s. 274). Alle teoriene har det til felles at de er generativt funderte teorier som ser på språktilegnelse som økonomisk, som vil si at prosessen som styrer innlæringen vil nyttiggjøre seg av strukturer og trekk som allerede er tilegnet (Jin et al., 2015, s. 282). Dermed antar ingen av teoriene at innlærere starter med «blanke» ark når de lærer seg et nytt språk. Likevel er det tre ulike teorier fordi de presenterer ulike tolkninger og forklaringer på hvordan grunnleggende ferdigheter og mekanismer internt i mennesket fungerer ved tilegnelse av L3.

2.2.4.1 Kumulativ forsterkning (CEM)

Kumulativ forsterkningsteorien (CEM) hevder at innlærere kan overføre syntaktiske strukturer til L3 fra både L1 og L2. Spesielt forskningen til Flynn (se for eksempel Flynn et al., 2004 og Berkes & Flynn, 2012) brukes som grunnlag for denne teorien, hvor forskningen viser at det kan forekomme syntaktisk transfer fra både morsmålet og andrespråket til innlæreren til tredjespråket. Det essensielle ved denne teorien er at den antar at all språktilegnelse er kumulativ, som vil si at strukturer som er tilegnet i et språk (for eksempel morsmålet eller et L2), ikke trenger å læres på nytt (Flynn et al., 2004, s. 14). Det vil si at dersom det er vanlig at en bestemt struktur tilegnes gjennom ulike stadier i en tilegnelsesløype, vil CEM-teorien predikere at innlæreren kan hoppe over disse stadiene i innlæringen av et L3 hvis vedkommende allerede har vært gjennom stadiene i innlæringen av L1 eller L2.

Et viktig aspekt ved CEM-teorien er at det kun vil forekomme positiv transfer (Flynn et al., 2004, s. 14). Innlæring av L1 og L2 vil potensielt kunne forenkle innlæringen av et L3, hvis like trekk og strukturer opptrer i flere av språkene. Dersom trekkene er ulike, vil ikke det føre til negativ transfer, fordi språkinnlæringen er kumulativ og kun vil påvirke dersom det kan lette innlæringen (Flynn et al., 2004, s. 14).

2.2.4.2 L2 Status Factor

I L2 Status Factor-teorien antas det at det vil forekomme transfer fra L2 i tredjespråktilegnelse, heller enn transfer fra L1 (Bardel & Falk, 2012, s. 67). Innlærere vil heller benytte seg av L2 enn L1 når de skal lære seg et tredjespråk, slik at L2 har en privilegert rolle i innlæringen. Spesielt undersøkelsen til Bardel og Falk (2007, s. 476) gir støtte til teorien. De undersøkte to grupper, A og B, hvor gruppe A hadde den språklige strukturen V2 i L1, ikke V2 i L2, og V2 i L3. Gruppe B hadde ikke V2 i L2, men V2 i både L2 og L3. Dette gjorde det mulig å undersøke om det var L1 eller L2 som hadde den mest avgjørende innflytelsen på tilegnelse av V2 i L3. Resultatene fra undersøkelsen tyder på at det er L2-språket som har størst innflytelse på L3; informantene med V2 i sitt L2 (gruppe B) produserte nærmest konsekvent negasjon etter verb, mens dette ikke var tilfellet for gruppe A, som hadde V2 i sitt L1, men ikke i sitt L2 (Bardel & Falk, 2007, s. 476).

I L2 Status Factor-teorien er antakelsen om en kognitiv forskjell mellom førstespråk og andre ikke-primære-språk (L2/L3) viktig (Bardel & Falk, 2012, s. 75). Forskerne innenfor denne teorien går ut fra at den kognitive forskjellen er større mellom L1 og L3, enn mellom L1 og L2. Dette henger sammen med hvordan L1, L2 og L3 læres. I forbindelse med språktilegnelse antas det at L1 læres og lagres i det prosedurale minnet, som omfatter automatiserte ferdigheter, mens språk som tilegnes etter førstespråket vil læres og lagres i det deklarativ minnet, som er den delen av hukommelsen som omfatter kunnskaper og hendelser (Bardel & Falk, 2012, s. 74-75). Dette vil si at førstespråk og ikke-primære språk er lagret på ulike steder i hjernen. L2 og L3 antas at lagres i den samme delen av hjernen (deklarativt minne), og det vil derfor heller forekomme transfer til L3 fra L2, enn fra L1 som er lagret på et annet sted i hjernen.

En viktig forskjell fra CEM-teorien er at L2 Status Factor-teorien antar at transfer også kan være negativ (Bardel & Falk, 2012, s. 70). Koblingen fra L3 til L2 kan til og med være så sterk at den hindrer positiv transfer fra L1, når det forekommer like strukturer i

L1 og L3, men ikke i L2. En vesentlig innvending mot denne teorien, og undersøkelsene som har evidens for den, er problematikken rundt det å trekke slutninger om transfer fra et L2 til et L3 (Jin et al., 2015, s. 280). I morsmålet kan man trekke slutninger om transfer, fordi man kan anta at innlæreren har en viss kompetanse i L1, men i L2 er det problematisk å si noe om transfer fra en bestemt struktur, fordi innlæreren uansett ikke vil ha morsmålskompetanse i denne strukturen (Jin et al., 2015, s. 280). Når kompetansen i L2 ikke er undersøkt på forhånd, blir problematikken enda større.

2.2.4.3 Typological Primacy Model

Typological Primacy Model (TPM) er en tredjespråksteori om starttilstanden i L3-tilegnelse. I likhet med CEM-teorien antar TPM-teorien at transfer kan skje fra *både* L1 og L2 (Rothman, 2011, s. 113). I tillegg anser heller ikke TPM-teorien transfer som tilfeldig. Dog mener TPM-teorien at det er den oppfattede typologien til språkene det gjelder, som er avgjørende for hvilket språk det vil forekomme transfer fra (Rothman, 2011, s. 112). Med dette menes det språket som innlæreren anser som typologisk sett likest målspråket, uavhengig av hvilket språk som er tilegnet først eller sist. Dette er til forskjell fra CEM-teorien, som antar at transfer skjer der det er strukturelle likheter mellom L3 og et av de tidligere tilegnede språkene, som forventes å lette tilegnelsen av L3 (positiv transfer) (Flynn et al, 2004, s. 14). Fordi TPM-teorien sier at det er det språket *innlæreren* anser som typologisk sett likest, vil det også kunne forekomme negativ transfer dersom det forekommer ulike strukturer som overføres (Rothman, 2011, s. 113). Den subjektive oppfatningen som ligger til grunn for vurderingen av typologien fører til mer individualitet, fordi to innlærere med samme L1, L2 og L3 også kan ha forskjellig oppfatning av hvilke språk som typologisk sett er mest like.

Dersom typologisk likhet ikke er en relevant faktor, vil ikke TPM-teorien kunne predikere hvilket språk transfer vil skje fra (Rothman, 2011, s. 113). Som en effekt av dette vil TPM-teorien «oppheves» og L2 Status Factor-teorien vil være gjeldende. I følge Rothman (2011, s. 113) er det sannsynlig at det er L2 Status Factor-teorien som i utgangspunktet gjelder for tredjespråksinnlæring, altså at det er andrespråket og ikke førstespråket som blir gjenstand for transfer. Dog kan bestemte forhold, som for eksempel at det er typologiske likheter målspråket og førstespråk, nulle ut L2 Status Factor-effekten. I denne teorien er det allikevel uklart *hvor like* L1 og L3 må være for at L1 skal bli transferkilde framfor L2.

Et problem ved TPM-teorien er at det er vanskelig å avgjøre på en objektiv eller vitenskapelig solid måte hvilket språk en innlærer faktisk oppfatter som psykotypologisk sett mest lik målspråket (Jin et al., 2015, s. 282). Innenfor denne bedømmelsen er det rom for stor variasjon, og mange individuelle forskjeller. I tillegg er termen typologi også åpen for tolkning (Jin et al., 2015, s. 282). Er det snakk om termen i vid forstand, hvor individene går ut ifra språkfamilier, eller er det en mer finmasket definisjon hvor det åpnes for at for eksempel syntaktiske likheter er relevant, selv om de er på tvers av språkfamilier? Det er vanskelig å svare på hvilken av disse tolkningene en innlærer vurderer typologisk likhet etter.

2.2.5 Forventede funn ut ifra teori

Ut ifra teorien presentert over, kan vi gjøre flere antakelser om funnene som blir gjort i denne oppgaven. Først og fremst kan det se ut til at alder kan påvirke språkinnlæringen.

I forbindelse med testen jeg har laget kan det likevel være vanskelig å si noe konkret om alders påvirkning av flere grunner. For det første sier teorien at eldre raskere vil lære seg syntaktiske og grammatiske strukturer, men at barn i det lange løp vil tilegne seg en mer morsmålslik språkkompetanse enn voksne (Krashen et al., 1979, s. 573). Ut ifra dette vil antakelsen være at de voksne innlærerne relativt raskt vil kunne klare å tilegne seg de grammatiske og syntaktiske reglene for sammensetninger. Den kritiske perioden for språkinnlæring er i 12 års alderen (Lenneberg, 1967, s. 158). Undersøkelsen vil ikke kunne vise noen forskjeller mellom før og etter den antatte kritiske perioden, fordi informantene er mellom 21-55 år, men om hypotesen stemmer, kan dette innebære at informantene har vanskelig for å mestre sammensetninger i norsk.

For innlærerne som kun kan ett annet språk, vil det ifølge teorien om tverrspråklig innflytelse være sannsynlig at det vil forekomme påvirkning fra dette språket til målspråket norsk (Berggreen & Tenfjord, 2003, s. 204). Dermed kan vi anta at innlærerne vil foretrekke ordstilling med hovedleddet i sammensetningene til venstre, fordi dette ligger nærmest arabisk. Dette sier også FTFA-teorien, men at innlærerne også har muligheten til å tilegne seg denne ordstillingen, fordi de har tilgang til alle UG-parametre (Jin et al., 2015, s. 262).

Noen av innlærerne kan også andre språk i tillegg til førstespråket sitt. I følge CEM-teorien kan det da forekomme påvirkning fra både førstespråk og andrespråk til målspråket norsk (Flynn et al., 2004, s. 13). Dog vil denne påvirkningen kun være positiv, som vil si at arabisk innflytelse er lite sannsynlig (Flynn et al., 2004, s. 14). For informantene med engelsk som L2 er det mer sannsynlig at det er engelsk som vil påvirke, fordi strukturene i engelsk er likere de norske. I tillegg vil ikke innlærerne som kan engelsk trenge å lære seg strukturen til norske sammensetninger fra scratch, fordi språktilegnelse ansees som kumulativ. L2 Stats Factor-teorien vil likedan predikere at andrespråket er det språket som vil påvirke målspråket, fremfor arabisk (Bardel & Falk, 2012, s. 67). Med TPM-teorien er det vanskeligere å si noe om forventede funn, fordi teorien sier at det er det språket som innlæreren anser som typologisk nærmest målspråket som vil påvirke (Rothman, 2011, s. 112). Engelsk ligner typologisk mer på norsk enn det arabisk gjør når det kommer til sammensetninger, men spørsmålet er ikke hva som objektivt sett er nærmest, men hva innlærerne anser som mest typologisk likt.

2.3 Tidligere forskning

Naturligvis er det flere før meg som også har interessert seg for forståelse av sammensatte ord hos L2-innlærere. Så langt jeg kjenner til, finnes det imidlertid ikke tidligere studier som ser på sammensetninger i norsk og arabisk. I dette kapittelet vil jeg derfor presentere tidligere studier med lignende forskningsspørsmål som mine, men med andre språkpar. Engelsk oppfører seg stort sett på samme måte som på norsk når det kommer til sammensetninger, og derfor har alle studiene jeg presenterer engelsk som et av språkene til felles. Først presenteres Slabakova (2002), som undersøker produksjon og forståelse av engelske sammensatte ord hos informanter med spansk som sitt L1. Videre følger Foroodi-Nejad & Paradis (2009), som undersøker tverrspråklig påvirkning innenfor sammensetninger fra L1 til L2, hos informanter med persisk, engelsk og persisk-engelsk som L1 opp mot engelsk og persisk som L2. Jeg vil også nevne en masteroppgave. Dette er ikke en fagfelleverdert tekst, men den er likevel interessant og viktig å inkludere fordi designet og fremgangsmåten i oppgaven har inspirert min egen oppgave. Til slutt nevner jeg kort to studier om sammensatte ord gjort på informanter

med og uten afasi. Disse inkluderes fordi de er blant de eneste eksperimentelle studiene som har undersøkt sammensatte ord i norsk.

2.3.1 Slabakova (2002) – engelsk og fransk L1 og spansk L2.

Slabakova (2002) undersøker det hun omtaler som sammensetningsparameteret (the compounding parameter) hos spanskinnlærere med enten engelsk eller fransk som L1. I artikkelen undersøkes det hvorvidt elever med engelsk eller fransk som L1 legger merke til at spansk ikke danner sammensatte ord med hovedleddet til høyre, som i engelsk, men at det i spansk lages fraser med hovedleddet til venstre i frasen, som i fransk (Slabakova, 2002, s. 517). Transfer fra L1 vil predikere at personer med engelsk som L1 vil godta den engelske rekkefølgen på spanske ord, og dermed ikke avvise sammensatte ord med denne rekkefølgen, selv om dette er ugrammatisk på spansk. Dersom det er transfer fra L1, vil personer med fransk som L1 derimot avvise flere av disse sammensatte ordene, fordi den franske rekkefølgen er den samme som den spanske (Slabakova, 2002, s. 517). Et annet forskningsspørsmål gjelder «lærbarhet». L1-tilegnelse skjer som regel uten å benytte negative evidens, som vil si tilbakemelding på at noe som har blitt sagt, er feil (Slabakova, 2002, s. 518). Slabakova er interessert i om L2-innlæring skjer på samme måte.

De 86 engelske og 25 franske spanskinnlærerne i undersøkelsen til Slabakova skulle, sammen med en kontrollgruppe på 15, ta tester for å undersøke ferdighetene og forståelse for blant annet sammensetninger. Informantene fikk fire ulike tester. Oppgaven som testet sammensatte ord, var en «forced choice»-test, hvor deltakerne måtte velge hvilket av tre alternativer som best passet med et objekt eller en person de fikk beskrevet. En slik oppgave ser vi eksempel på i (1).

- (1) *Susana va a tomar clases de tango. Necesita comprarse unos zapatos especiales. Son unos:*
"Susan is going to take tango lessons. She needs to buy herself some special shoes. They are called:"
- Tango zapatos*
 - Zapatos tango*
 - Zapatos de tango*

Engelsk tillater både sammensatte ord og perifrasekonstruksjoner, altså alternativ en og tre, mens fransk og spansk bare tillater alternativ tre (i veldig begrenset grad også alternativ to, men dette blir ikke diskutert i artikkelen). Testen viser at innlærerne overførte L1-parameterinnstillinger til L2, som er et funn som peker mot transfer (Slabakova, 2002, s. 531). Et annet interessant funn fra studien er nytten av negative evidens, som vil si tilbakemeldinger på feil og korrigeringsprosessen. Talerne med engelsk som L1 avlærte over tid struktur én, til tross for at bevis for at en slik struktur er ugrammatisk ikke er til stede i innputt (negativ evidens). Dette setter Slabakova i sammenheng med at innlærere av spansk får eksplisitt undervisning i at den rekkefølgen er feil (Slabakova, 2002, s. 531). Dette er interessant fordi det eksisterer en diskusjon om hvilken rolle eksplisitt instruks om hva som ikke er mulig påvirker andrespråksinnlæring.

2.3.2 Foroodi-Nejad & Paradis (2009) – Engelsk L1, persisk L1 og engelsk-persisk L1 med engelsk eller persisk L2.

I likhet med Slabakova, har Foroodi-Nejad & Paradis (2009) også funnet indikasjoner på tverrspråklig påvirkning (transfer) i tilegnelsen av sammensatte ord. På engelsk vil hovedleddet komme til høyre, mens på persisk vil det typisk være til venstre. Deltakerne i studien var førskolebarn kategorisert i tre grupper etter språkbakgrunn og språkbruk: 16 persisk- og engelsktalende, 17 engelsktalende og 19 persisktalende (Foroodi-Nejad & Paradis, 2009, s. 416). Alle barna var ca. 4 år gamle. De persisk- og engelsktalende ble delt inn i to grupper: en gruppe med 8 engelskdominante og en gruppe med 8 persiskdominante. Studien brukte fire forskjellige oppgaver for å måle språkferdighetene til informantene, som ble delt inn i to typer oppgaver: forståelse og produksjon. Den første oppgaven var en engelsk forståelsestest (PPVT) hvor informantene fikk se et bilde, for så å skulle velge hvilket ord som passet best til bildet fra en liste med alternativer. Den andre oppgaven var en persisk oversettelse av den første oppgaven. Den tredje oppgaven var en oppgave hvor informantene skulle skape nye ord ved å kombinere to allerede eksisterende ord på engelsk. Til denne oppgaven fikk informantene først se to bilder av substantiver, som «dette er en bil» og «dette er en ballong», før de til slutt fikk se et bilde av en bil med ballonger (se figur 1), og ble bedt om å navngi bildet; «hva tror du vi kan kalle dette?». Den siste oppgaven var lik den tredje oppgaven, men på persisk istedenfor engelsk.

Figur 1



Ved hjelp av disse testene fant Foroodi-Nejad & Paradis ut at de flerspråklige barna produserte flere sammensetninger med hovedleddet til høyre på persisk, det vil si den engelske rekkefølgen, enn barna som kun snakket persisk (Foroodi-Nejad & Paradis, 2009, s. 411). På engelsk produserte også de flerspråklige barna flere sammensetninger med hovedleddet til venstre, det vil si den persiske rekkefølgen, enn barna som kun snakket engelsk. Dette peker mot tverrspråklig påvirkning. I tillegg finner Foroodi-Nejad & Paradis at de flerspråklige barna med persisk som dominerende språk tenderer mer mot å produsere sammensetninger med hovedleddet til venstre enn barna med engelsk som dominerende språk (Foroodi-Nejad & Paradis, 2009, s. 411). Funnene peker både mot strukturell overlapp og språkdominans som underliggende for språklig transfer.

2.3.3 Antúnez (2018) – spansk som L1 og engelsk som L2.

Masteroppgaven til Antúnez (2018) undersøker produksjon og forståelse av sammensatte ord på engelsk hos 30 informanter med spansk som L1 og engelsk som L2. Blant

deltakerne var det 15 med daglig innputt fra engelsk, 15 uten engelsk innputt, i tillegg til 2 i kontrollgruppe med irsk-gaelisk som L1. Kontrollgruppens formål var i hovedsak å kvalitetssikre tegningene. Oppgavene var todelte: muntlig produksjon av sammensatte ord på engelsk og muntlig produksjon av de samme ordene på spansk. Testene bestod av 60 tegninger, hvor 50 av dem inneholdt sammensatte ord og resten var kamouflasjeoppgaver (*fillers*). Et eksempel ser vi i figur 2 under, som er et hus formet som en sopp. De to testene ble tatt med flere dagers mellomrom slik at svarene på engelsk ikke skulle påvirke de spanske svarene.

Figur 2



Målet med testene var å sjekke om informantene navnga tegningene med frase med preposisjon (slik som i alternativ 3 i eksempel (1) hos Slabakova) istedenfor sammensatte ord i engelsk L2, slik som de naturlig vil gjøre i sitt spanske L1. Undersøkelsen ville også se om grad av engelskinnputt påvirker valget om å bruke sammensatt ord eller ikke. Studien viste blant annet at gruppen med daglig innputt av engelsk produserer nesten dobbelt så mange sammensatte ord på engelsk for bildene sammenliknet med gruppen som ikke har engelsk innputt daglig (Antúnez, 2018, s. 26, 37). Sistnevnte valgte hyppigere fraser med preposisjon enn sammensatte ord når de skulle navngi tegningene på engelsk. Dette gir Antúnez grunn til å konstatere at transfer og engelskinnputt (og engelskferdigheter) er en viktig faktor å ta i betraktning ved andrespråksinnlæring.

2.3.4 Eiesland & Lind (2012, 2017) – norsk og afasi

Det er ikke gjort mye forskning på produksjon og tolkning av sammensatte ord i norsk, men jeg vil kort nevne to studier av Eiesland og Lind (2012, 2017). Den første undersøkelsen fra 2012 undersøker hvordan personer med afasi bruker sammensatte ord sammenliknet med personer uten språkvansker. Dette gjør de ved hjelp av et korpus basert på delvis spontan tale fra 20 informanter med afasi, og 60 personer uten afasi (Eiesland & Lind, 2012, s. 236-237). Metoden går ut på at informantene får se «tegnserie»-bilder hvor det skjer mye i bildet. For eksempel et bilde av en mor på kjøkkenet hvor vannet renner over, og barn som prøver å ta kjeks fra en stol som velter. Disse bildene har blitt brukt i liknende studier tidligere. De gir informantene potensielt mye å snakke om, i tillegg til at de sannsynligvis vil få informantene til å si sammensatte ord, som «kakeboks», «vannkran», «grønnsak» og liknende. Studien viser at personer med afasi kan ha vansker med å produsere nettopp sammensatte ord, og at de dermed velger å bruke enklere ord eller omskrivninger (Eiesland & Lind, 2012, s. 232, 247-248).

I undersøkelsen fra 2017 fikk informanter med og uten afasi presentert en test hvor de fikk høre et sammensatt ord og to alternative forklaringer, og skulle vurdere hvilken forklaring som passet best (Eiesland & Lind, 2017, s. 9). De to måtene var basert på sammenligningsrelasjon eller brukte integrering. Eksempelvis det sammensatte ordet «grevlingby», og de to forklaringene «by med mange svarte og hvite hus» og «by der det er mange grevlinger». Studien viser at personer med afasi har større vanskeligheter med å tolke slike sammensatte ord som ikke eksisterer, enn personer uten afasi (Eiesland & Lind, 2017, s. 12). Studien konkluderte med at nevrologisk friske informanter og personer med afasi viser ulik preferanse med hensyn til de to tolkningsmåtene.

2.3.5 Forventede funn ut ifra tidligere forskning

Studiene som ser på sammensetninger i L2, finner tegn til transfer fra L1. Videre har vi sett eksempler på ulike metoder som har vært brukt for å undersøke talerens sammensetningsgrammatikk, der særlig bilder som kombinerer to ord, er en metode som flere har benyttet seg av. Ut ifra studiene kan flere utfall forventes. For det første vil jeg kunne forvente at personer med arabisk som førstespråk i noen grad benytter seg av den arabiske rekkefølgen også når de skal tolke norske ord. Forskningen viser også at personer med stor grad av engelsk innputt tilegner seg den engelske sammensetningsgrammatikken. Basert på det kan vi også anta at de arabiske innlærerne av norsk med engelsk som L2 eller L3 i større grad vil velge sammensetninger med riktig ordstilling på norsk, fordi den norske sammensetningsordstillingen likner mer på den engelske.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene tatt i forbindelse med undersøkelsen. Først presenteres informasjon om datahåndtering, samtykkeskjema og bakgrunnsskjema, før jeg gjør rede for informantene som har deltatt i undersøkelsen. Så blir testen og gjennomføringen av den beskrevet, før metodens validitet og reliabilitet blir diskutert. Til slutt blir metodens begrensninger og potensielle feilkilder gjort rede for.

3.1 Sikt og datahåndtering

I forkant at metodeinnsamlingen søkte jeg Sikt (tidligere NSD) og fikk godkjent forskningsprosjektet. Jeg har ikke samlet inn noen sensitiv informasjon om informantene. Bakgrunnsskjema og testene informantene gjennomførte ble oppbevart på to ulike steder. Bakgrunnsskjemaene og testene fikk også en kodenøkkel.

3.2 Samtykkeskjema og bakgrunnsskjema

Informantene fylte ut samtykkeskjema før de tok testene. For at informantene skal vite hva de samtykker til å delta på, er det viktig at informasjonen om undersøkelsen blir presentert på en måte eller et språk som informantene forstår (Mackey & Gass, 2016, s. 37). For å sikre dette skal informantene både ha mulighet til å stille spørsmål og lese om undersøkelsen på dette språket. Informantene i undersøkelsen har arabisk som L1 og er tidlig i norskinnlæringsfasen, slik at informasjon på bare norsk ikke ville vært tilstrekkelig. Derfor fikk informantene samtykkeskjemaet skriftlig på både norsk og arabisk (se vedlegg 3). I tillegg ble samtykkeskjemaet gjennomgått muntlig på norsk og oversatt av en tolk til arabisk før informantene tok testen. Informantene fylte også ut bakgrunnsskjema. Dette spurte informantene om alder, hvor lenge de har bodd i Norge, nasjonalitet, morsmål/førstespråk, hvilket språk de bruker mest, om de kan andre språk, og hvis ja – hvilke, samt hvilket nivå de har på dette/disse språkene (se vedlegg 4). I tillegg svarte informantene på hvor lenge de har lært norsk og hvilket nivå de har på norsken sin. Språklig nivå ble rangert fra lavt, til middels til høyt nivå. Dette vil være informantenes subjektive oppfatning av eget nivå på norsk og eventuelle andre L2, da de ikke har tatt noen test for å kartlegge nivået sitt i språket. Både samtykkeskjema og bakgrunnsskjema ligger vedlagt.

3.3 Informantene

3.3.1 Rekruttering av informanter

Informantene som deltok i undersøkelsen, er elever ved et voksenopplæringscenter i Norge. Voksenopplæringen spurte elevene på vegne av meg om de kunne tenke seg å være med på en undersøkelse til en masteroppgave.

3.3.2 Informasjon om informantene

Klassene på den respektive voksenopplæringen har stort aldersspenn mellom elevene. Informantene er mellom 21 og 55 år gamle og har bodd i Norge mellom 6 måneder og 4 år. Over halvparten av informantene (6 av 11) har bodd i Norge i mellom 7 måneder og 1 år. Informantene er av begge kjønn (6 kvinner og 5 menn), og undervises i blant annet

norsk og samfunnsfag ved voksenopplæringen. Informantene har ikke oppgitt informasjon om utdanning, arbeid, livsstil, familie, bosituasjon, fritid eller tro i bakgrunsskjemaet.

3.3.3 Kontrollgruppe

Testen ble også gjennomført på en kontrollgruppe med norsk som morsmål. Gruppen bestod av 11 informanter – like mange informanter som i selve undersøkelsen. Jeg valgte bevisst å ikke gjennomføre testen på noen jeg studerer sammen med, fordi det er en sannsynlighet for at de allerede vet hva jeg ønsker å undersøke og har en viss forståelse for tema på grunn av studieretningen. Kontrollgruppen bestod derfor av studenter fra andre fakulteter. Kontrollgruppen ble inkludert for å sikre at testen var forståelig for en gruppe med norsk som morsmål. Alle informantene i kontrollgruppen fikk alle oppgavene i del 1 og 2 av testen riktig. Hadde kontrollgruppen svart feil på testen, kunne det tydet på at testen for eksempel ikke ga nok informasjon eller ikke hadde tydelige nok oppgaver. Da kunne jeg heller ikke forvente at en gruppe med arabisk som morsmål og norsk som enten L2 eller L3 skulle forstå den.

3.4 Testene

3.4.1 Testdesign

For å forske på sammensetninger på norsk hos innlærere med arabisk som L1, valgte jeg å utforme en ny test. Denne testen er inspirert av metodene til både Slabakova (2002), Foroodi-Nejad & Paradis (2009) og Antúnez (2018), som vist til i kapittelet med tidligere forskning (se kapittel 2.3). Her har jeg hentet inspirasjon til både testdesign og testtyper. Jeg har ikke lyktes med å finne liknende studier på norsk. Testen jeg selv har lagd, består av to deler. I del 1 fikk informantene først presentert to bilder av substantiver, for eksempel en hund og et eple. Over bildene stod teksten «en hund» og «et eple». Under disse to bildene fikk informantene presentert et tredje, siste, bilde; en hund med epler på seg. Informantene skulle så velge hvilket av to alternative sammensetninger som passet best til bildet: «eplehund» eller «hundeeple». Informantene skulle ringe rundt det alternativet de mente passet best. Se eksempel (1) under for oppsettet i del 1.

Oppsettet til del 2 var relativt likt, men til forskjell fra del 1 fikk informantene her spørsmålet «kan vi kalle dette en eplehund?» med svaralternativene ja og nei. Noen av sammensetningene i del 2 var de samme som i del 1, mens andre var nye. Se eksempel (2) under for oppsettet i del 2. Jeg har forsøkt å gjøre designet og spørsmålene så enkle som mulig, fordi informantene er på et begynnernivå i innlæringen. Videre vil jeg omtale del 1 som preferansetest, og del 2 som akseptabilitetstest.

Grunnen til at jeg valgte å ha to deler i testen, var følgende: Del 1 kan fortelle om informantene har tilegnet seg den norske ordstillingen, men den kan ikke fortelle om de også har lært at den arabiske ordstillingen er feil. Del 2 undersøker derfor om informantene har en overaksept for arabisk ordstilling i norsk, eller om de har avlært den arabiske ordstillingen, til tross for at de ikke har noen negativ evidens fra innputt. Fra innputt er det ingenting som forteller dem at den arabiske ordstillingen skal være umulig. Spørsmålet er om de likevel har funnet ut at den arabiske ordstillingen ikke er mulig på

norsk. Del 1 tester hvilket alternativ deltakerne foretrekker for sammensetninger på norsk, mens del 2 tester om deltakerne aksepterer gitte sammensetninger på norsk. Selv om deltakerne foretrekker det riktige alternativet i del 1, kan de likevel akseptere ordstillingen som er feil i del 2, og dermed fremdeles ha aksept for den arabiske ordstillingen for norsk.

(1)

En hund:



Et eple:



Dette er en hund med epler på, vi kan kalle det...



Eplehund

Hundeeple

(2)

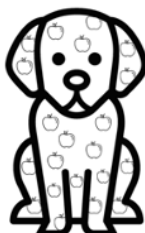
En hund:



Et eple:



Kan vi kalle dette en eplehund?



Ja

Nei

3.4.1.1 Del 1: preferansetest

Del 1 var en type «forced choice-test», hvor informantene fikk to svaralternativer de skulle velge mellom (Barakji, 2018, s. 2). Informantene har dermed ikke mulighet til å svare «jeg vet ikke» på noen spørsmål. Det gjør at informantene blir tvunget til å ta stilling til, og vurdere, de to alternativene nøye (Barakji, 2018, s. 2). Del 1 bestod av 11 oppgaver om sammensetninger. De sammensatte ordene i testen ble presentert i rekkefølge etter hvor sannsynlige de var. De første oppgavene om sammensatte ord som ble presentert, var ting som allerede eksisterer, som «sitronkake» og «sjokoladedonut» (se figur 3). De neste sammensatte ordene som ble presentert eksisterer ikke nødvendigvis fra før, men det er ikke helt usannsynlig å møte på dem heller. Det var for eksempel «paraplykopp» og «fotballbukse» (i denne betydningen) (se figur 4). Videre er de sammensatte ordene mindre og mindre sannsynlige å møte på i det virkelige liv, som for eksempel «gaffelfly» og «sykkeltre» (se figur 5). Valget om ha noen ord som allerede eksisterer, mens andre er mer eller mindre usannsynlige, skyldes et ønske om å sjekke om informantene foretrakk riktig ordstilling i sammensetningene det er en sannsynlighet for at de har hørt før, som «sjokoladedonut». Informantene kan velge riktig ordstilling, fordi det er en populær kake som de trolig har hørt om, og kanskje også smakt. På motsatt vis vil det også teste om informantene foretrakk feil eller riktig ordstilling når sammensetningene var usannsynlige, og noe de trolig aldri hadde hørt om før. Da kan det være vanskeligere å vurdere, fordi sammensetningen er ukjent, og de må bruke den abstrakte sammensetningsgrammatikken og koblingen mellom semantikk og rekkefølge for å vurdere hva som er det riktige alternativet.

Rekkefølgen på bildene innad i oppgavene kom i tilfeldig rekkefølge. Det vil si at det varierte om det var venstreleddet eller høyreleddet i sammensetningene som ble presentert først i en oppgave. Dette var for at informantene ikke skulle få noen hint om hva som var riktig svar ut ifra hvilket substantiv de fikk presentert først. Svaralternativene var også organisert tilfeldig, slik at det riktige alternativet ikke alltid stod på samme side.

Figur 3



«Sitronkake»



«Sjokoladedonut»

Figur 4

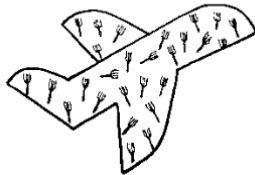


«Fotballbukse»



«Paraplykopp»

Figur 5



«Gaffelfly»



«Sykkeltre»

Ved å introdusere informantene for de to substantivene sammensetningene består av, som i eksempel (1) over; «en hund» og «et eple», ønsker jeg å forsikre at informantene kjenner til betydningen til de to substantivene sammensetningen består av. Betydningen til sammensetningen blir også presentert, som i eksempel (1): «dette er en hund med epler på...». I lys av teorien om den semantiske betydningen av sammensetninger på norsk i kapittel 2.1, er dette for at informantene skal skjønne at det er hunden som er det semantisk belastede substantivet i sammensetningen. Det er en hund med epler på, og ikke epler som er på en hund, som er den semantiske betydningen av bildet. Dette testdesignet likner på designet til Foroodi-Nejad & Paradis (2009), se figur 1. Foroodi-Nejad & Paradis spør i sin test «hva kan vi kalle dette?» og viser et bilde av en bil med ballonger, men uten å si noe om hva slags tolkning de er ute etter. At de lar ønsket tolkning være implisitt kan være en mulig feilkilde ved deres metode. Det kan tenkes at en deltaker ser på bildet av bilen med ballonger i figur 1, og tenker at «ballongen på den bilen kan vi kalle en bilballong» i stedet for å fokusere på bilen og tenke at «bilen med ballonger på kan vi kalle en ballongbil». Ved å inkludere en setning som poengterer hvilken tolkning jeg er ute etter, har jeg prøvd å luke ut denne mulige forvirringskilden.

I del 1 blir ingen av substantivene introdusert med artikkel. I oppgavene i del 1 ønsker jeg kun å se på forholdet mellom semantikk og rekkefølge i sammensetninger. Ved å ekskludere artikkelen, sikrer jeg at informantene fokuserer kun på forholdet mellom semantikk og rekkefølge, uten å benytte seg av den morfologiske informasjonen som ligger i artikkelen. De to substantivene er i alle oppgavene ett intetkjønnsord og ett

hankjønnsord. I norsk samsvarer artikkelen med hovedleddet i sammensetninger. Det vil si at sammensetningen «eplehund» tar artikkelen «en», som viser til «hund». Det er dermed snakk om en hund som har noe med epler å gjøre, og ikke motsatt. Fordi artikkelen alltid samsvarer med hovedleddet, kunne det gitt en pekepinn på hvilket ledd som er semantisk belastet, og artikkelen er derfor ekskludert i del 1.

Det jeg ønsker å undersøke i del 1 er hvilken ordstilling informantene foretrekker når de vet hva sammensetningen er/viser til (med bilde og informasjon), og ved å luke vekk faktorer som kan forvirre, kan jeg se på nettopp dette. Ved å presentere substantivene, forklare hva sammensetningen er, og å fjerne artiklene har jeg fjernet morfologiske, potensielt forvirrende, faktorer. Dette gjør at testen kun sier noe om forholdet mellom semantikk og rekkefølge.

3.4.1.2 Del 2: Akseptabilitetstest

Del 2 av testen var en akseptabilitetstest med omtrent likt oppsett som i del 1. Akseptabilitetstest er en vanlig metode for å samle inn data innenfor lingvistikken, og i forskning på andrespråk brukes metoden for å fastslå hva innlærere tror er grammatisk korrekt i målspråket de lærer, og hva de tror er grammatisk ukorrekt (Mackey & Gass, 2016, s. 58). Metoden «provoserer» frem et svar fra informantene, som det ellers kunne tatt veldig lang tid å observere i naturlig tale, og som også kan endres over tid (Mackey & Gass, 2016, s. 58). I del 1 tester jeg hvilken rekkefølge informantene foretrekker, mens i del 2 tester jeg om det fremdeles kan være aksept for den arabiske rekkefølgen, selv om innlærerne kan ha tilegnet seg den norske rekkefølgen.

Del 2 inneholdt 10 oppgaver om sammensetninger, hvor informantene fikk presentert to bilder av substantiver, og et tredje bilde av en sammensetning av de to første bildene. Også i denne delen bestod alle oppgavene om sammensetninger av ett hankjønnsord og ett intetkjønnsord. I del 2 er det ikke gitt en semantisk beskrivelse av sammensetningen slik som i del 1, men i del 2 inkluderte spørsmålet artikkel til de sammensatte ordene: «Kan vi kalle dette en eplehund?».

Grunnen til at artikkelen er inkludert i del 2, er at dersom informantene er klar over at det er hovedleddet som tar artikkel, vil artiklene kunne avsløre om svaret er ja eller nei. Rent semantisk kan både «eplehund» og «hundeeple» være en riktig beskrivelse av bildet. Eplehund kan for eksempel være en hund som liker epler, en hund formet som et eple eller en hund eid av epler. Motsatt kan et hundeeple for eksempel være et eple formet som en hund, et eple med hunder på, eller et eple som tilhører en hund. I testen, hvor informantene får et bilde av en hund med epler på, kan både «hundeeple» og «eplehund» være riktig; det kan være både en hund med epler på, men, gitt at vi tenker på ett av eplene på hunden, kan vi tolke det som et eple som er på en hund. Artikkelen, som signaliserer både kjønn og tall, hjelper derfor med å koble semantikk og rekkefølge, ved at «en eplehund» indikerer at det er hunden som bestemmer den semantiske betydningen. Dersom informantene er klar over at det er hovedleddet som tar artikkel, vil artiklene avsløre om det riktige svaret er ja eller nei. Til forskjell fra del 1, spør del 2 om *hva som er mulig*, og siden artikkelen følger hovedleddet, er bare ett av alternativene mulige i norsk, mens det andre alternativet er umulig. Hvis en informant svarer at «en hundeeple» er mulig, kan det indikere at informanten anser venstreleddet som et mulig hovedledd i norsk, på samme måte som i arabisk. Alternativt kan det indikere at informanten ikke har grep om sammenhengen mellom artikkel og hovedledd på norsk i

det hele tatt. Uansett vil dette kunne si oss noe om hva informantene anser som mulig, og minst like viktig, *hva de ikke anser som mulig*, på norsk. For å kunne tegne oss et bilde av dette, er det nødvendig å inkludere artikkelen.

I del 2 ble både oppgavene og innholdet i oppgavene presentert i tilfeldig rekkefølge, som blir sett på som en viktig del ved slike tester (Mackey & Gass, 2016, s. 59). Del 2 har noe færre oppgaver enn del 1. Å vurdere ord kan være slitsomt for andrespråksinnlærere, og å begrense antallet oppgaver og å variere presentasjonen, kan være en måte å prøve å motvirke dette (Mackey & Gass, 2016, s. 60). Fordi noen av sammensetningene i del 1 ble gjentatt i del 2 som aksept-spørsmål, og fordi del 2 inkluderte artikler, ble del 1 samlet inn før informantene fikk utdelt del 2.

3.4.1.3 Kamuflasjeoppgaver

Både del 1 og 2 av testen inneholdt kamuflasjeoppgaver. Dette er oppgaver som ikke (direkte) har noe med undersøkelsen eller forskningsspørsmålet å gjøre, for å introdusere variasjon og prøve å forhindre at informantene for enkelt skal forstå hva testen ønsker å undersøke (Mackey & Gass, 2016, s. 60). I denne testen handlet kamuflasjeoppgavene om adjektivplassering. De var utformet på samme måte som oppgavene om sammensetninger, men her var ett av bildene enten en farge eller et mønster, og det andre bildet et substantiv. Da lød bildeteksten i del 1: «prikker:» og «en genser:». Det siste bildet var satt sammen av disse, og informantene skulle velge hvilken setning som er mest riktig: «en prikkete genser» eller «en genser prikkete». Se eksempel (3) under. I del 2 ble også substantivet og adjektivet introdusert, før spørsmålet lød «kan vi kalle dette en gul stol?» med svaralternativene ja og nei. Se eksempel (4) under.

(3)

Prikker:



En genser:



Hvilken setning er mest riktig?



En genser prikkete

En prikkete genser

(4)

Gul:



Stol:



Kan vi kalle dette en gul stol?



Ja

Nei

Adjektivplassering er også et aspekt som er ulikt i arabisk og norsk, og som kunne vært interessant å analysere i seg selv. På grunn av oppgavens omfang er det likevel ikke noe jeg går nærmere inn på, bortsett fra at jeg presenterer resultatene kort i kapittel 4.6.

3.4.2 Pilottesting

Før testen ble gjennomført på informantene utførte jeg pilottesting på venner og familie, før den ble gjennomført på en kontrollgruppe. Poenget med slik pilottesting er å teste og eventuelt revidere metoden, slik at den blir optimalisert (Mackey & Gass, 2016, s. 53). Det var ønskelig at testen skulle vært intuitiv å forstå og gjennomføre, og enkel å skjønne seg på. Kontrollgruppa (beskrevet i kapittel 3.3.3) gjennomførte testen på campus. Etter gjennomføringen på kontrollgruppa fikk jeg tilbakemelding om at det var en gøy test, med morsomme bilder og sammensetninger. Flere nevnte at de «faktisk» måtte tenke litt mot slutten av testene, når ordene ble «rarere» og mer og mer usannsynlige. Alle i kontrollgruppa fikk alt riktig på både del 1 og del 2 av testen, og gjennomførte relativt raskt sammenliknet med informantene. Dette kan tyde på at testen fungerer etter formålene, og at sammensetningene er i tråd med norsk grammatikk, fordi informantene i kontrollgruppa fort skjønte tegninga (bokstavelig talt).

3.4.3 Gjennomføring av testen

Testen ble gjennomført på voksenopplæringen informantene går på, i en samfunnsfagtime rett før jul. Jeg hadde med en av informantenes lærere, som snakker norsk og arabisk, som tolk. Informantene fikk først utdelt informasjonsskriv skriftlig på norsk og arabisk, som jeg gikk gjennom muntlig på norsk, og som læreren oversatte til arabisk. Her presiserte jeg at informantene når som helst kunne velge å trekke seg fra undersøkelsen ved å kontakte meg på mail eller telefon. Jeg forklarte også at informantene ikke måtte skrive navn på testene, men skrive navnet sitt på en post-it-lapp, slik at jeg kunne lage kodenøkkel rett etter gjennomføringen. Dette for å sikre at informantene ikke ville bli gjenkjent dersom testene skulle komme på avveie. Ved å la informantene skrive navn på post-it-lapper viser jeg også fra start at informantenes personvern blir tatt på alvor (Mackey & Gass, 2016, s. 34). Det ble åpnet for spørsmål fra informantene. En informant lurte på hvorfor jeg skulle gjøre undersøkelsen. Utover dette var det ingen spørsmål fra informantene. Videre fikk de utdelt samtykkeskjema skriftlig på norsk og arabisk, som også ble forklart muntlig på norsk, og oversatt til arabisk. Til slutt delte jeg ut bakgrunnsskjemaet skriftlig, som jeg forklarte muntlig på norsk, og som læreren oversatte til arabisk. Det ble igjen åpnet for spørsmål. Noen av informantene synes det var vanskelig å svare på hvilket nivå de hadde på norsk som L2/L3.

Etter at alle informantene hadde lest informasjonsskrivet, fylt ut samtykkeskjema, bakgrunnsskjema og funnet fram en penn, begynte jeg å introdusere del 1 av testen de skulle gjøre. Voksenopplæringen hadde satt av to timer til undersøkelsen min, og jeg presiserte for informantene at de kunne bruke så lang tid de trengte på testen. Først viste jeg forsiden på del 1 av testen, hvor det er en eksempeloppgave. Denne gjennomgikk jeg på norsk, og læreren jeg hadde med oversatte til arabisk. I eksempelet var det bilde av en hund, og jeg viste at informantene skulle ringe rundt det ordet som passet best til bildet, som i eksempeltilfellet var «hund». Så delte jeg ut del 1 av testen og post-it-lapper til navn til informantene og gjentok at de ikke skulle skrive navn på selve testen. Det varierte hvor lang tid informantene brukte på del 1. Noen var ferdig etter 5 minutter, mens et par satt nærmere 20 minutter. Underveis stod både jeg og læreren fremst i klasserommet. Det var ingen spørsmål under del 1 av testen. Når alle informantene var ferdig, gikk vi over på del 2 av testen. Fordi del 2 var en akseptabilitetstest, gjennomgikk jeg også et eksempel fra del 2 før jeg delte ut testen, men uten å si noe om hvilket svar som var riktig. Jeg forklarte at i denne oppgaven fikk de presentert et bilde, og spørsmålet «kan vi kalle dette...», og at de skal si «ja» eller «nei». Læreren oversatte til arabisk. Deretter ble del 2 av testen og nye post-it-lapper til navn delt ut. Også i del 2 varierte tidsbruken blant informantene. Noen brukte også her kun 5 minutter, mens de som brukte lengst tid brukte nærmere 20 minutter. Også i denne delen fikk informantene bruke så lang tid de trengte, og i og med at det fremdeles var en drøy time igjen av timen, hadde ikke informantene dårlig tid.

Etter at informantene hadde gjennomført begge testene, takket jeg for at de var med i undersøkelsen, og gjentok at de når som helst hadde mulighet til å trekke seg ved å kontakte meg på e-post eller telefon. Jeg delte også ut en pakke melkehjerter til informantene som takk for hjelpen.

3.5 Validitet og reliabilitet

3.5.1 Validitet

Validitet er et sentralt kvalitetskriterium ved all forskning, og handler overordnet sett om forskeren undersøker det hen har intensjon om å undersøke (Gonzalez-Marquez et al., 2007, s. 72). Validitetsbegrepet har blitt delt opp i flere underformer. De to mest sentrale er intern og ekstern validitet. Intern validitet handler om hvorvidt forskeren kan være sikker på at utfallet av undersøkelsen ikke er grunnet ukjente faktorer eller uforutsette forhold (Gonzalez-Marquez et al., 2007, s. 72-73). Ekstern validitet handler om hvorvidt undersøkelsens funn er generaliserbare (Gonzalez-Marquez et al., 2007, s. 73).

3.5.1.1 Intern validitet

Intern validitet referer til hvorvidt resultatene fra en undersøkelse kan skyldes faktoren(e) forskeren legger til grunn i undersøkelsen sin (Mackey & Gass, 2016, s. 160). Forskeren må kontrollere for andre potensielle faktorer som kan ha påvirket forskningsresultatene. Mackey & Gass (2016) skriver at det er flere sider ved både informantene og testene som kan bidra til å svekke indre validitet. Av disse er egenskaper ved deltakerne, «deltaker-dødelighet», deltakeres uoppmerksomhet og holdninger og egenskaper ved selve testen spesielt interessant i forbindelse med min undersøkelse, og jeg vil derfor redegjøre for disse.

Mackey & Gass (2016, s. 161) mener egenskaper ved deltakerne kan være av stor relevans for utfallet av andrespråksforskning. I mitt tilfelle er spesielt språkbakgrunn en faktor som må tas hensyn til. For å sikre intern validitet ved andrespråksforskning er det viktig å kontrollere for ulik språkbakgrunn. I min test ville det for eksempel vært dumt å ikke inkludere spørsmålet om informantene kan andre språk enn morsmålet arabisk, når teorien sier at andrespråk kan påvirke innlæring av tredjespråk. Det er imidlertid mange faktorer jeg ikke kontrollerer for, som kan tenkes å spille en viktig rolle for resultatene (for eksempel utdanningsnivå og yrkesliv), som er viktig å være bevisst på i tolkningen av resultatene.

«Deltaker-dødelighet» høres mer dramatisk ut enn det i virkeligheten er. Det handler i korte trekk om at dersom mange av informantene velger å ikke gjennomføre hele undersøkelsen, vil dette svekke den interne validiteten ved resultatene, fordi man da ville sitte igjen med et ufullstendig datamateriale (Mackey & Gass, 2016, s. 163). For å sikre dette valgte jeg å gjennomføre del 1 og 2 av testen på samme dag. Dersom testene hadde vært utført på ulike dager, og noen informanter for eksempel hadde vært syke ved del 2, ville dette gått ut over resultatene, spesielt fordi man blir sårbar med relativt få informanter.

Deltakernes uoppmerksomhet og holdninger kan også svekke intern validitet (Mackey & Gass, 2016, s. 166). Det at informantene vet at de deltar i forskning kan føre til en positiv effekt, men det er også viktig å vurdere blant annet utformingen og lengden på testen. Informantene kan bli uoppmerksomme og kjede seg dersom testen for eksempel er (for) lang (Mackey & Gass, 2016, s. 166). Varighet på undersøkelsen er et vanskelig spørsmål, for hva er for langt? I min test har jeg valgt å holde meg til under 20 oppgaver

per del. Oppgavene er relativt korte ved at de ikke inneholder mange elementer i hvert spørsmål, og de er utformet likt.

Til slutt vurderer Mackey & Gass (2016, s. 167) testens egenskaper som en viktig forutsetning for å sikre intern validitet. Av relevans for min studie gjelder spesielt poenget med å ikke «gi målet med studiet vekk», altså at de ikke skal vite akkurat hva jeg undersøker. Dette er for å sikre at informantene svarer så ekte som mulig på oppgavene, og ikke det de tror forskeren ønsker at de skal svare. Videre må også oppgavene og instruksjonene være tydelige nok for informantene (Mackey & Gass, 2016, s. 169). Informantenes erfaring med oppgaver og tester kan være varierende, og det er derfor viktig å sikre at alle informantene forstår hva som er oppgaven i testen (Mackey & Gass, 2016, s. 169-170). Man kan ikke gå ut ifra at informantene er kjent med oppgavens oppsett og utforming, da dette kan føre til at resultatene skyldes deltakernes erfaring med slike oppgaver heller enn resultater av informantenes kunnskap og ferdigheter i målspråket. Man må også ta høyde for det språklige nivået informantene har i utformingen og gjennomføringen. Informantene er på begynnernivå i norskopplæringen, og derfor valgte jeg å ha relativt enkle formuleringer i testen, samt å gjennomgå oppgaven med informantene sammen med en tolk.

3.5.1.2 Ekstern validitet

Ekstern validitet handler om hvorvidt resultatene er generaliserbare til en større populasjon (Gonzalez-Marquez et al., 2007, s. 73). Vanlig kritikk mot studentoppgaver, som masteroppgaver og bacheloroppgaver, er at de bruker andre studenter som informanter, som på grunn av utdanning og i noen tilfeller sosioøkonomisk status, er en spesiell del av populasjonen (Gonzalez-Marquez et al., 2007, s. 73). Informantene til denne undersøkelsen er på noen områder en lite homogen gruppe; det er stort sprik i for eksempel alder. De er i tillegg hentet fra voksenopplæring et annet sted i landet, og har det til felles at de ikke har vokst opp i Norge. Likevel er det vanskelig å si noe mer konkret om nøyaktig hvor homogen eller heterogen gruppa er. I tillegg er dette en relativt liten informantgruppe, med 11 informanter. Undersøkelsen er av liten skala, og av den grunn vil det være vanskelig å kunne generalisere funnene, som altså innebærer at studien har noe lavere ekstern validitet.

Her er det likevel nyttig å minne om at hovedmålet med denne studien ikke først og fremst var større, generaliserbare funn, men heller å utvikle en metode og se om den gir noen interessante første-resultater. Ved å teste metoden i praksis, kan jeg undersøke om testen fungerer etter formålene, og se om resultatene kan være grunnlag for større studier senere. Metoden har vist at det kan være interessant å teste språklige fenomener på en slik måte som testen gjør, og gir dermed en indikasjon på hva som kan være interessant å forske mer på i større skala i fremtiden.

3.5.2 Reliabilitet

Et annet kvalitetskriterium innen forskning er reliabilitet (Gonzalez-Marquez et al., 2007, s. 72). Generelt kan man si at reliabilitet handler om forskningens pålitelighet (Tjora, 2017, s. 231). Forskning med høy reliabilitet kjennetegnes gjerne ved at andre forskere vil komme frem til samme resultat dersom hen undersøkte forskningsspørsmålet på samme måte. Transparens vedrørende de metodiske valgene og utfordringer er avgjørende for at dette skal være mulig (Tjora, 2017, s. 266). Ved at jeg nå gjør

metoden tilgjengelig i oppgaven, samt selve testene som ble gjort, vil det være mulig for andre å forske på det samme forskningsspørsmålet med den samme testen som jeg har brukt. Dog vil de samme utfordringene som gjelder ved generaliserbarhet også kunne slå negativt ut på reliabiliteten. Ettersom hva språkbrukerne foretrekker og aksepterer til syvende og sist er individuelt, vil ikke nødvendigvis en annen forsker få de samme resultatene som jeg har fått, ettersom det er vanskelig å teste akkurat de samme informantene på akkurat samme steg i innlæringsfasen. Slike problemstillinger ved undersøkelsens reliabilitet gjelder generelt når man forsker på mennesker.

3.6 Metodens begrensninger og potensielle feilkilder

3.6.1 Gjennomføringen

Selv om informasjon om prosjektet og testen ble gitt på både arabisk og norsk skriftlig og muntlig, er det alltid en sannsynlighet for at noen av informantene ikke har fått med seg hva prosjektet innebærer og hva de skal gjøre. Alle informantene har tilsynelatende skjønnet hva som skal gjøres, fordi de alle har ringet rundt ett av svaralternativene i testene. En annen problemstilling er om de har tolket oppgaven feil, for eksempel kan informantene ha trodd at de skal ringe rundt det ordet som passer best på sitt morsmål eller liknende. Gjennom bildene i testen har jeg prøvd å informere informantene om hvilke ord sammensetningene består av, men det kan likevel hende at informantene ikke skjønner at det er sammensetninger av ordene eller hva de betyr.

Informantene har ikke fått noe for å gjennomføre testen. I den forbindelse kan det være at informantene ikke har gjort sitt beste da de tok testen, fordi de ikke ser en verdi i å legge inn en innsats. «Skolesituasjonen» testen ble gjennomført i, kan også føre til at informantene for eksempel haster seg gjennom testen, fordi de ønsker å bli fort ferdig, eller at de går inn i testen med en negativ innstilling, dersom de ikke er glad i skolesituasjonen i utgangspunktet.

3.6.2 Informasjon om informantene

Informantene har selv vurdert hvilket nivå de har i norsk (og de andre eventuelle språkene de kan), som lavt, middels eller høyt nivå. De svarer ut ifra egen vurdering, noe som vil gjøre at det én informant vurderer som middels nivå, kan en annen informant vurdere som lavt eller høyt nivå. Dette gjør sammenlikningen av nivå mindre presis.

I undersøkelsen min vet jeg ikke noe om informantenes liv. Det vil si at jeg ikke vet om informantene har fått norsk, engelsk eller et annet L2/L3- innputt fra andre steder. Det kan være venner, internett, film og tv, forbilder og kjendiser. Informantene oppgir ingen slik informasjon. I forbindelse med vurderingen om engelsk eller andre språk kan ha en påvirkningskraft, kan det derfor, selv om informantene ikke oppgir at de kan et annet språk eller at de oppgir at de kan et annet språk på lavt nivå, likevel være slik at informantene ubevisst har plukket opp noen ord og strukturer, fordi de blir eksponert for språklig innputt via andre kanaler enn skoleopplæring. I dagens samfunn er det vanlig med innputt fra engelsk i sosiale medier og liknende, og dermed er det naturlig å tenke seg at de som har oppgitt at de ikke snakker engelsk, likevel kan ha plukket opp noen engelske ord, strukturer eller fraser, fordi de har sett på tv, film, internett eller liknende.

Samtidig er det verdt å ta i betraktning at en del av informantene er noe eldre, og sannsynligvis ikke har vokst opp med sosiale medier slik barn og unge gjør i dag, men det er ikke noe jeg vet med sikkerhet, og derfor ikke kan vurdere eller si noe om.

Alder på informantene kan også spille en rolle; det er stort spenn i aldersdifferansen. Alder kan være en faktor som kan påvirke andre faktorer jeg ikke har fått samlet informasjon om, som eksempelvis sosiale medier, filmer og serier, jobb og utdanning og liknende. Utdanning og jobb i seg selv hadde vært en interessant faktor å sjekke, fordi med høyere utdanning eller enkelte jobber kan det også komme flere internasjonale forbindelser og språkkontakt. Vi vet også at skolegang og utdanning med kontinuerlig faglig innputt kan gjøre det enklere å tilegne seg nytt stoff senere – for eksempel kan det hende at det letter norskinnlæringen. Dette ble ikke tatt med for å forenkle studiens gjennomføring med hensyn til personvern og personidentifiserende informasjon.

3.6.3 Design og transfer

Et av spørsmålene jeg er interessert i i denne studien, handler om transfer og hvorvidt vi kan se spor av transfer fra arabisk L1 i informantenes norske sammensetningsgrammatikk. For å kunne teste dette grundig og inngående ville det imidlertid være nødvendig å sammenlikne de arabisktalende innlærerne med en gruppe med en annen språkbakgrunn. På den måten kan man sjekke om resultatene kan knyttes til L1 eller om det bare handler om generelle mønstre og variasjon knyttet til andrespråklæring. Mine informanter er kun én gruppe med arabisk som L1, men jeg tar likevel hensyn til hvilke andre språk enn arabisk informantene kan, som kan belyse spørsmålet om transfer. Noen av informantene har engelsk (og fransk og tyrkisk) som L2/L3, som likevel gjør det mulig å undersøke transfer i noen grad. Grunnen til at jeg valgte kun arabisk som L1 var for å unngå for mye variasjon i utprøvelsen av metoden. I og med at dette er en utforskende studie, hvor metoden ikke har blitt utprøvd før, er det et poeng å starte enkelt (se kapittel 3.5.1.2).

Testen er som nevnt en forced choice-test og en akseptabilitetstest, hvor informantene blir tvunget til å velge ett av alternativene som blir gitt. Testen har ikke skala (grad av aksept). Dermed får jeg ikke sjekket i hvor stor grad informantene har aksept for en ordstilling, og informantene gir en lite «finkornet» avgjørelse. «Jeg vet ikke» er heller ikke et mulig svaralternativ, som gjør at informantene *må* velge ett av svaralternativene, selv om de kanskje ikke aner hvilket av svarene som er riktig, og dermed kan svar bli gjetting. I tillegg vil resultatene fra testen kun si noe om sammensetninger med to substantiv, selv om det finnes andre typer sammensetninger i norsk, som for eksempel med adjektiv og substantiv, som vist i kapittel 2.1.

4 Resultater

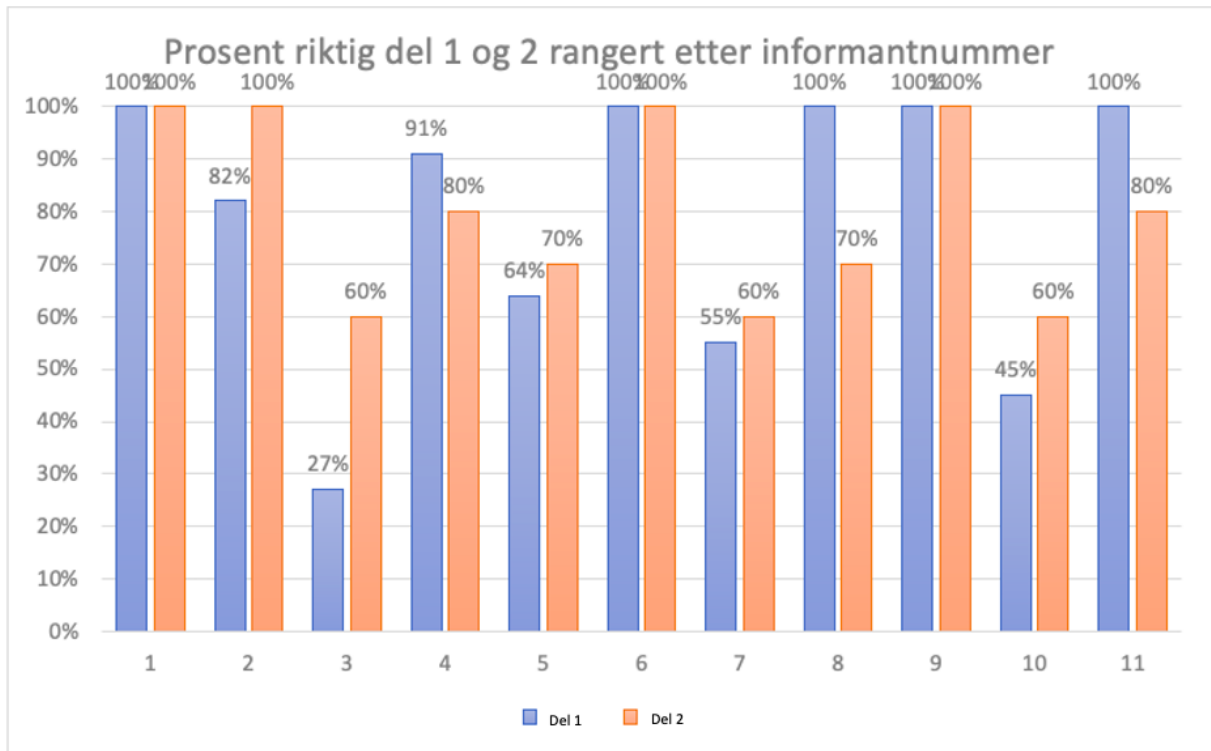
I denne delen av oppgaven presenterer jeg resultatene fra testen gjort på informantene. For en tydeligst mulig presentasjon har jeg valgt å fremstille resultatene i søylediagram og i prosent. Dette er for best å kunne sammenlikne del 1 og 2 av testen, som bestod av ulikt antall oppgaver (11 oppgaver om sammensetninger i del 1, og 10 oppgaver om sammensetninger i del 2). Hver informant har et informantnummer mellom 1 og 11, som er det samme gjennomgående i presentasjonen av resultatene. I diagrammene hvor både resultatene fra del 1 og 2 presenteres, er de blå søylene resultatene fra del 1, og de oransje søylene resultatene fra del 2.

Først presenteres resultatene fra del 1 og 2 i ett samlet diagram, som i hovedsak blir brukt til å svare på forskningsspørsmål 1 i analysen: I hvilken grad kan vi si at innlærerne har tilegnet seg den norske sammensetningsgrammatikken? Oppgavens sammensetninger blir så presentert i tabell 1 og 2, for å sammenlikne ordene. Deretter blir resultatene presentert sammen med bakgrunnsvariablene alder, språkbakgrunn og botid i Norge hver for seg, som blir brukt til å svare på forskningsspørsmål 2 i analysen: I hvilken grad ser bakgrunnsvariabler som alder, språkbakgrunn og botid i Norge ut til å påvirke resultatene? Resultatene blir også brukt for å si noe om tilleggsspørsmålet: I hvilken grad fungerer testen til å forske på innlæreres sammensetningsgrammatikk i målspråket? I figur 6 er informantnumrene på den horisontale akse, mens i figur 7, 8, 9 og 10 blir informantnumrene oppgitt i parentes under den horisontale akse. Helt til slutt blir også resultatene fra kamuflasjeoppgavene presentert kort i figur 11. Alle informantene i kontrollgruppa fikk alt riktig på del 1 og 2 av testen, men disse resultatene presenteres ikke. Jeg har ikke gjort statistiske tester, og kan derfor ikke si noe om hvorvidt tendensene som tegner seg, er statistiske signifikante. Funnene må derfor tolkes med forsiktighet, men det peker seg ut noen interessante mønstre, som jeg vil vise videre i resultatkapittelet, og i analyse- og diskusjonskapittelet.

4.1 Resultater fra sammensatte ord i del 1 og 2

Figur 6 viser resultatene fra oppgavene om de sammensatte ordene i del 1 og 2. Søylene viser hvor mange prosent riktig hver enkelt informant fikk i del 1 (blå søyler) og del 2 (oransje søyler). Med «prosent riktig» menes i del 1 hvor stor andel av oppgavene informantene valgte den riktige ordstillingen i, med hovedleddet til høyre i sammensetningen. I del 2 er «prosent riktig» hvor stor andel av oppgavene informantene aksepterte den riktige ordstillingen og avviste de ordstillingene som var feil i de norske sammensetningene.

Figur 6: resultater i del 1 og 2 i prosent rangert etter informantnummer



Av de blå søylene (del 1) i figuren kan vi se at informant 1, 6, 8, 9 og 11 fikk 100% riktig i del 1, informant 2 og 4 hadde 82% og 91% riktig, mens informant 3, 5, 7 og 10 har mellom 27% og 64% riktig. Av de oransje søylene (del 2) kan vi se at informant 1, 2, 6 og 9 har 100% riktig, mens informant 3, 4, 5, 7, 8, 10 og 11 har mellom 60% og 80% riktig. Hvis vi ser på feilene og alle informantene under ett, har informantene i del 1 gjennomsnittlig 78,5 % riktig, og i del 2 har informantene gjennomsnittlig 80% riktig. Selv om prosent gjennomsnittlig riktig svar i del 1 og 2 er relativt likt, viser resultatene i del 1 mer spredning. I del 1 har informantene mellom 27% og 100% riktig, sammenliknet med del 2 hvor informantene har mellom 60% og 100% riktig. I del 1 er det én informant mer enn i del 2 som har alt riktig, men del 1 har likevel større forskjeller mellom informantenes resultater enn del 2. Det overordnede mønsteret er altså at de fleste gjør det litt bedre på del 2 enn på del 1. I kapittel 5.3 vil jeg diskutere hvorfor det kan være slik.

4.2 Sammensetningene i testen

Tabellene under viser hvilke informanter som svarte riktig og feil på de ulike sammensetningene.

Tabell 1: resultater for sammensetningene i del 1

Informant:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Sitronkake	riktig	riktig	feil	riktig	riktig	riktig	riktig	riktig	riktig	feil	riktig
Sjokoladedonut	riktig	riktig	riktig	riktig	riktig	riktig	riktig	riktig	riktig	riktig	riktig
Fotballbukse	riktig	feil	feil	riktig	riktig	riktig	feil	riktig	riktig	feil	riktig
Zebrabord	riktig	riktig	feil	riktig	x	riktig	riktig	riktig	riktig	riktig	riktig
Hjertebil	riktig	riktig	feil	riktig	feil	riktig	riktig	riktig	riktig	feil	riktig
Paraplykopp	riktig	riktig	feil	feil	feil	riktig	feil	riktig	riktig	riktig	riktig
Eplehund	riktig	riktig	riktig	riktig	riktig	riktig	feil	riktig	riktig	feil	riktig
Stjernegulrot	riktig	feil	feil	riktig	riktig	riktig	feil	riktig	riktig	feil	riktig
Gaffelfly	riktig	riktig	riktig	riktig	riktig	riktig	feil	riktig	riktig	riktig	riktig
Gitarskyer	riktig	riktig	feil	riktig	riktig	riktig	riktig	riktig	riktig	riktig	riktig
Sykkeltre	riktig	riktig	feil	riktig	feil	riktig	riktig	riktig	riktig	feil	riktig

Av tabell 1 kan vi se at ingen av informantene fikk feil på ordet «sjokoladedonut». «Gaffelfly» var ordet som nest flest vurderte riktig, sammen med «zebrabord» (men her har ikke informant 5 svart). De fire ordene som flest informanter valgte feil ordstilling på, var ordene «fotballbukse», «paraplykopp», «stjernegulrot» og «sykkeltre». Totalt sett ser det ikke ut til at informantene har gjort det bedre eller dårligere på ordene ut ifra hvor sannsynlige sammensetningene er, med unntak av «sjokoladedonut», som alle fikk riktig. Dette blir diskutert kort i kapittel 5.1

Tabell 2: resultater for sammensetningene i del 2

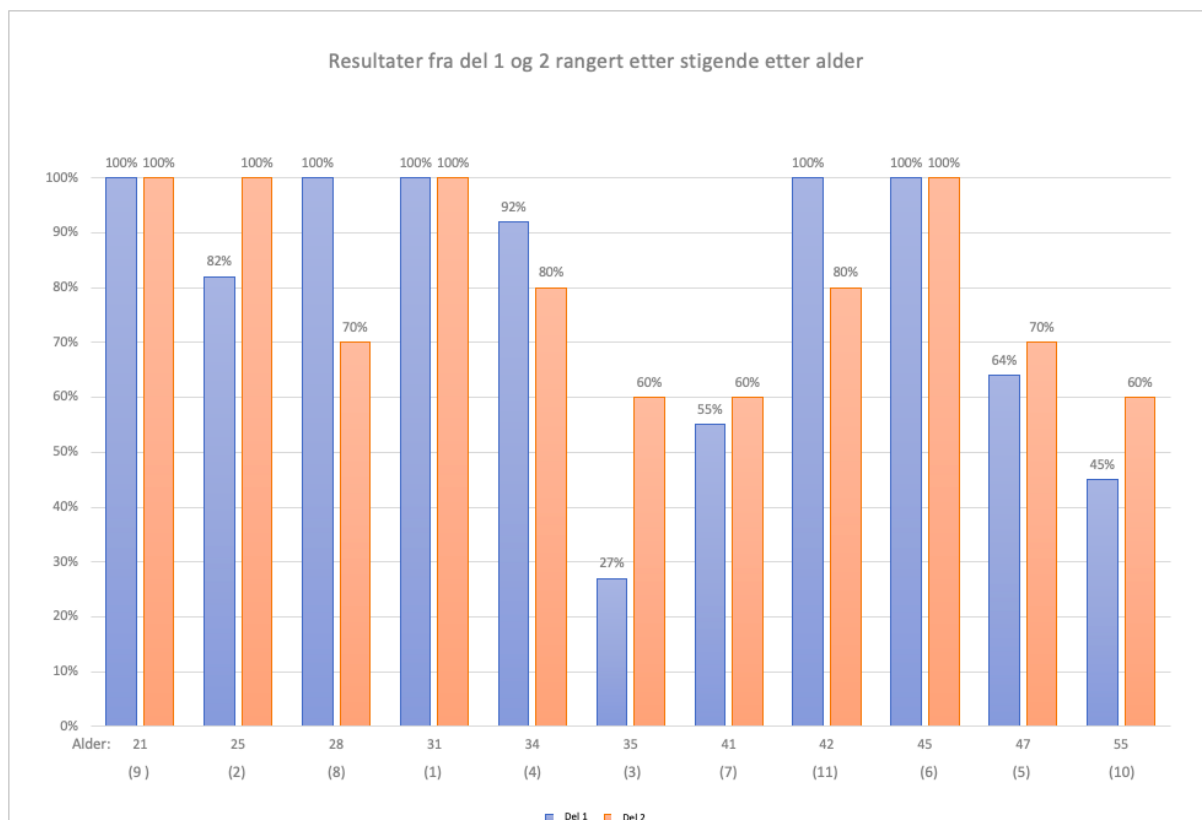
Informant:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Bilhjerte	aksepterte	aksepterte	avviste	avviste	aksepterte	aksepterte	aksepterte	avviste	aksepterte	aksepterte	avviste
Tresykkel	avviste	avviste	avviste	avviste	aksepterte	avviste	aksepterte	aksepterte	avviste	avviste	aksepterte
Sofajordbær	avviste	avviste	avviste	avviste	aksepterte	avviste	aksepterte	avviste	avviste	avviste	avviste
Gaffelfly	aksepterte	aksepterte	avviste	avviste	aksepterte	aksepterte	aksepterte	aksepterte	aksepterte	avviste	aksepterte
Genserøye	avviste	avviste	avviste	avviste	avviste	avviste	avviste	avviste	avviste	aksepterte	avviste
Bordzebra	avviste	avviste	avviste	avviste	avviste	avviste	aksepterte	avviste	avviste	avviste	avviste
Eplehund	aksepterte	aksepterte	avviste	aksepterte	aksepterte	aksepterte	avviste	aksepterte	aksepterte	aksepterte	aksepterte
Bilhjerte	avviste	avviste	avviste	avviste	avviste	avviste	aksepterte	avviste	aksepterte	aksepterte	avviste
Blomsterhus	aksepterte	aksepterte	aksepterte	aksepterte	avviste	aksepterte	aksepterte	aksepterte	aksepterte	avviste	aksepterte
Solslips	aksepterte	aksepterte	avviste	aksepterte	aksepterte	aksepterte	aksepterte	aksepterte	aksepterte	aksepterte	aksepterte

I tabell 2 kan vi se hvilke sammensetninger informantene aksepterte rett og galt på, i del 2. I tabellen står det om informantene avviste eller aksepterte sammensetningene i hver enkelt oppgave. Dersom informantene har avvist en sammensetning som var riktig i norsk, eller har akseptert en sammensetning som ikke er riktig i norsk, er dette svaret markert rødt. Av tabellen kan vi se at alle oppgavene har en informant som ikke har valgt riktig svaralternativ. Vi ser likevel at de sammensetningene flest informanter har vurdert feil, er den første sammensetningen «bilhjerte», og «tresykkel». «Bilhjerte» var en noe spesiell oppgave i del 2, fordi den første tegningen i del 2 kom som biler inni et hjerte, som var motsatt av hvordan det ble presentert i del 1 (der det ble presentert som «hjertebil» med en bil med hjerter på), og motsatt av hvordan ordet ble presentert senere i del 2 (også som en bil med hjerter på, som i del 1). Sammensetningen «bilhjerte» for et hjerte med biler inni, avviste fire informanter. Like mange informanter feilaksepterte sammensetningen «tresykkel» for et bilde av et tre med sykler på. Samlet sett ser vi at 12 av sammensetningene ble feilaktig avvist, mens 10 av sammensetningene ble feilaktig akseptert. Dette diskuteres videre i kapittel 5.3.

4.3 Alder

I figur 7 presenteres resultatene i prosent riktig fra del 1 og del 2, rangert stigende etter alder. Informantenes alder står under den horisontale aksene, sammen med informantnummeret i parentes under. De blå søylene er del 1 og de oransje er del 2.

Figur 7: resultater i del 1 og 2 rangert etter alder



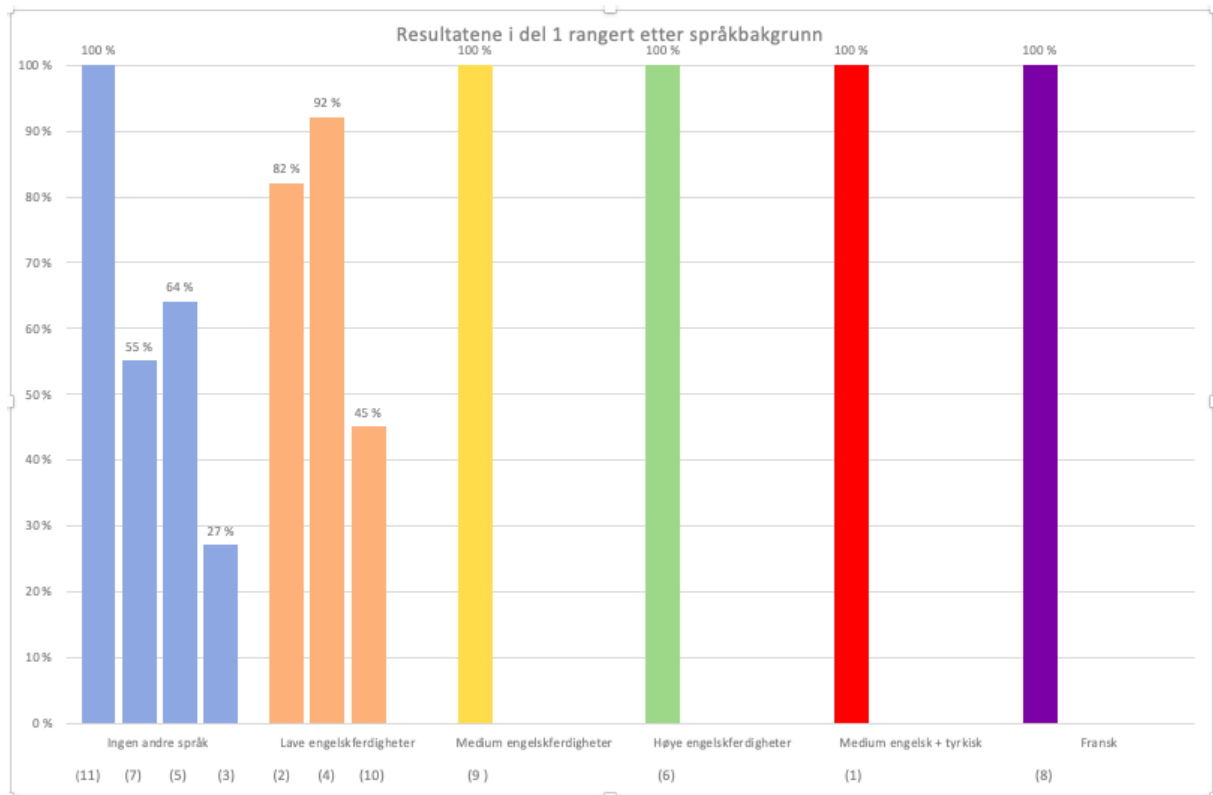
I figuren ser vi at de yngste informantene (21-34 år) har relativt høy prosentandel riktige svar i både del 1 og 2 av testen (mellom 70% og 100% riktig). Så kommer det en liten dupp i søylene, hvor informantene på 35 og 41 år har noe færre prosent riktig svar i både del 1 og 2 sammenliknet med de 5 yngste, før tallene går opp igjen. Informantene på 42 og 45 har begge alt riktig i del 1, og mellom 80% og 100% riktig i del 2. Tallene går så nedover igjen. De to eldste informantene har litt over 60% og 45% riktig i del 1, og 60% og 70% riktig i del 2. De yngste informantene har høy prosentandel riktig i del 1 av testen, men dette har også de to informantene på 42 og 45 år, som har alt riktig. Selv om tendensene ikke er veldig sterke, kan vi likevel se svake antydninger til at de yngste informantene gjør det noe bedre gjennomsnittlig enn de eldste. Dette diskuteres videre i kapittel 5.4.

4.4 Informantenes resultater og språkbakgrunn

I figur 8 og 9 presenteres informantenes resultater sammen med språkbakgrunn. I denne delen har jeg valgt å lage ett diagram for del 1 (figur 8) og ett for del 2 (figur 9), for å gjøre resultatene mest mulig oversiktlige. Søylene er delt inn etter informantens språkbakgrunn. Fire av informantene angir at de ikke kan engelsk eller noen andre språk (informant 11, 7, 5 og 3). Deres resultater vises i de blå søylene. Tre informanter angir at de har lave engelskferdigheter (informant 2, 4, 10), som vises i de oransje søylene. Én informant angir middels engelskferdigheter (informant 9), som vises i den gule søylen, og én informant (6) oppgir høye engelskferdigheter, som vises i den grønne søylen. Informant 1 oppgir tyrkisk som andrespråk, og engelsk som tredjespråk med medium

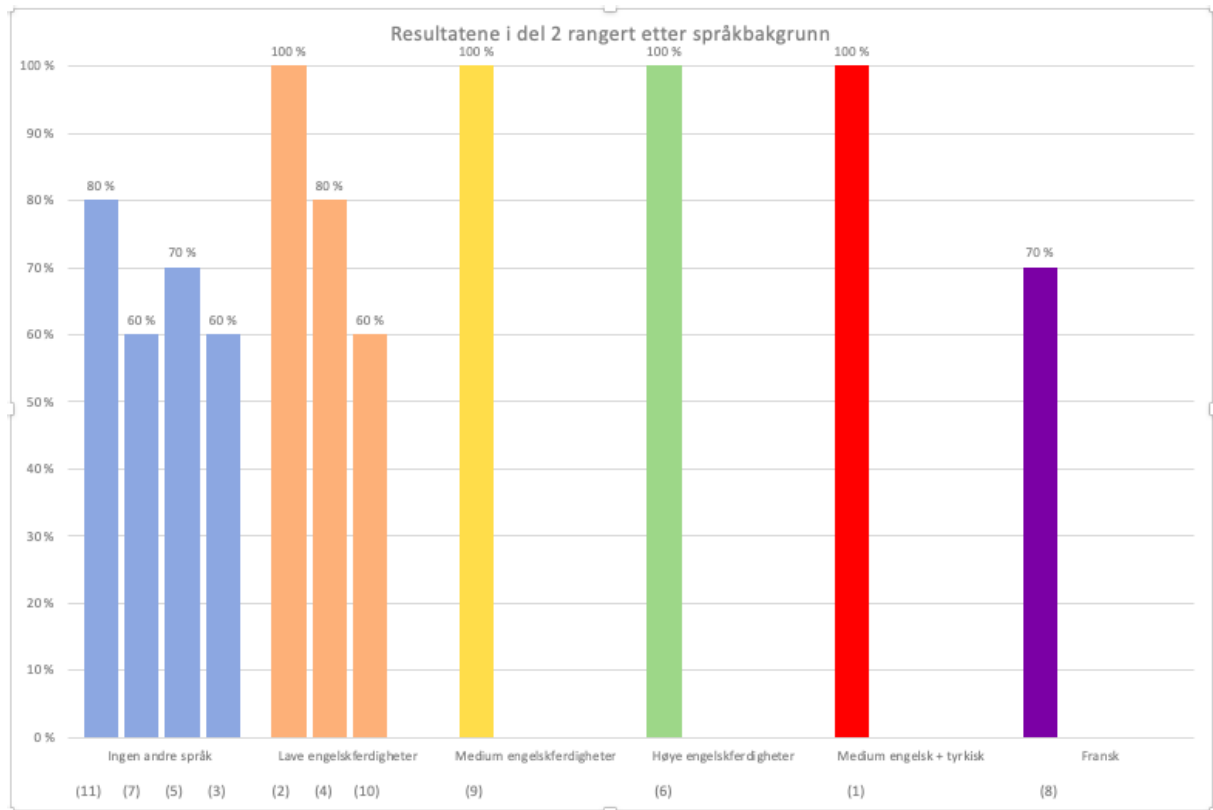
ferdigheter, som blir vist i den røde søylen. Den siste informanten (8) oppgir fransk som andrespråk med høyt nivå, som vises i den lilla søylen.

Figur 8: resultater i del 1 rangert etter språkbakgrunn



I figur 8 ser vi at blant informantene som ikke kan engelsk (blå søyler), er det spredning i resultatene. Informant 11 fikk 100% riktig, mens informant 3, som fikk minst riktig, fikk 27% riktig. Blant informantene som oppgir at de har lave ferdigheter i engelsk (oransje søyler), er også resultatene noe sprikende, men ikke i like stor grad. Av disse gjorde informant 4 gjorde det best i del 1 av testen, og fikk litt over 90% riktig, mens informant 10 gjorde det dårligst og fikk 45% riktig. Informanten som oppgir medium engelskferdigheter fikk alt riktig, det samme gjelder informanten med høye engelskferdigheter. Informanten som kan tyrkisk (L2) og medium engelsk (L3), og informanten som kan fransk (L2), fikk begge alt riktig i del 1.

Figur 9: resultater i del 2 rangert etter språkbakgrunn

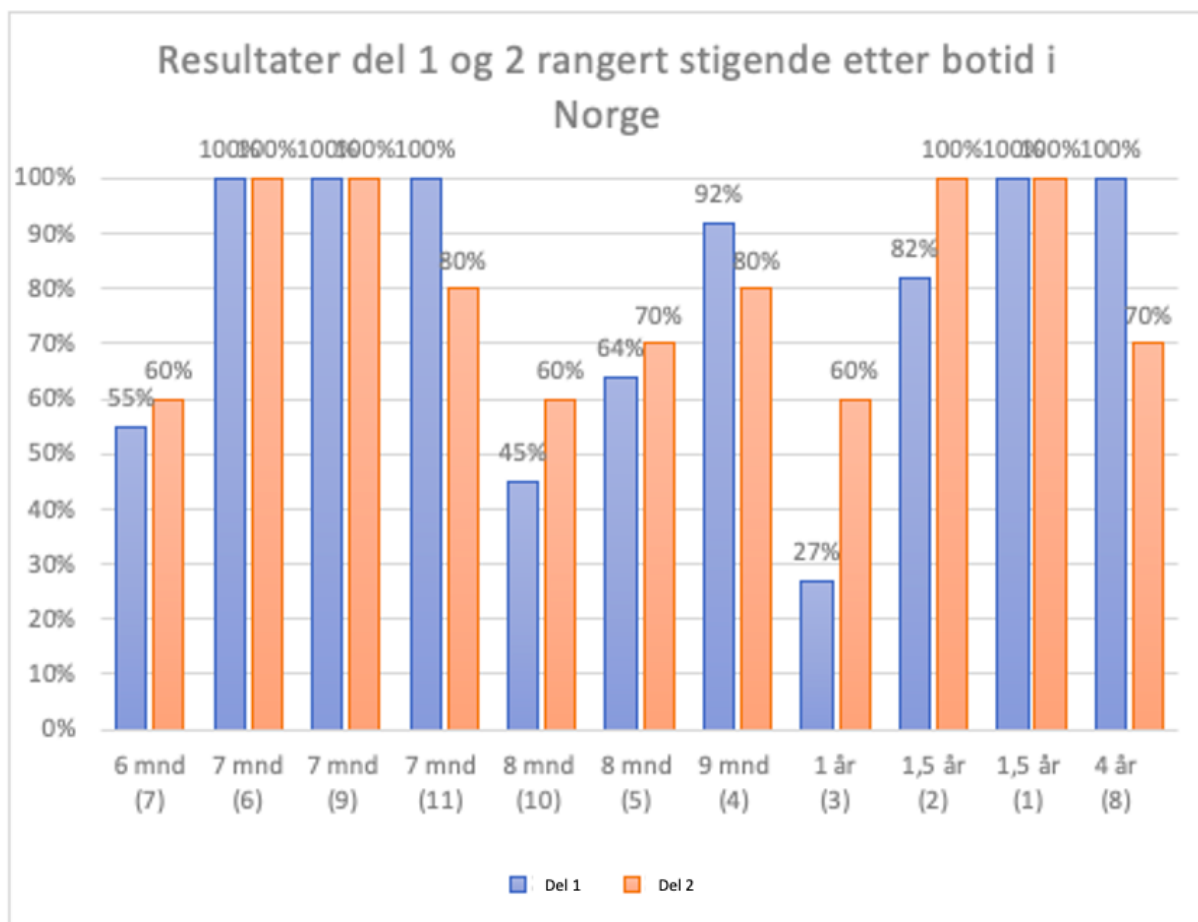


I figur 9 ser vi at det er noe mindre spredning i del 2 enn i del 1 blant informantene som oppgir at de ikke kan engelsk (blå søyler). Av resultatene i del 1 og del 2 er et påfallende funn at alle informantene som oppgir middels eller høye engelskferdigheter, har alt riktig i del 1 og 2 av testen. Blant informantene som ikke kan andre språk enn arabisk, eller som oppgir at de har lave ferdigheter i engelsk, gjøres det gjennomsnittlig mer feil i begge delene av testen. Dette vil jeg diskutere videre i kapittel 5.5.

4.5 Informantenes andel riktig og botid i Norge

I figur 10 under vises informantenes resultater i prosent i del 1 (blå søyler) og 2 (oransje søyler) av testen rangert etter botid i Norge.

Figur 10: resultater rangert etter botid i Norge

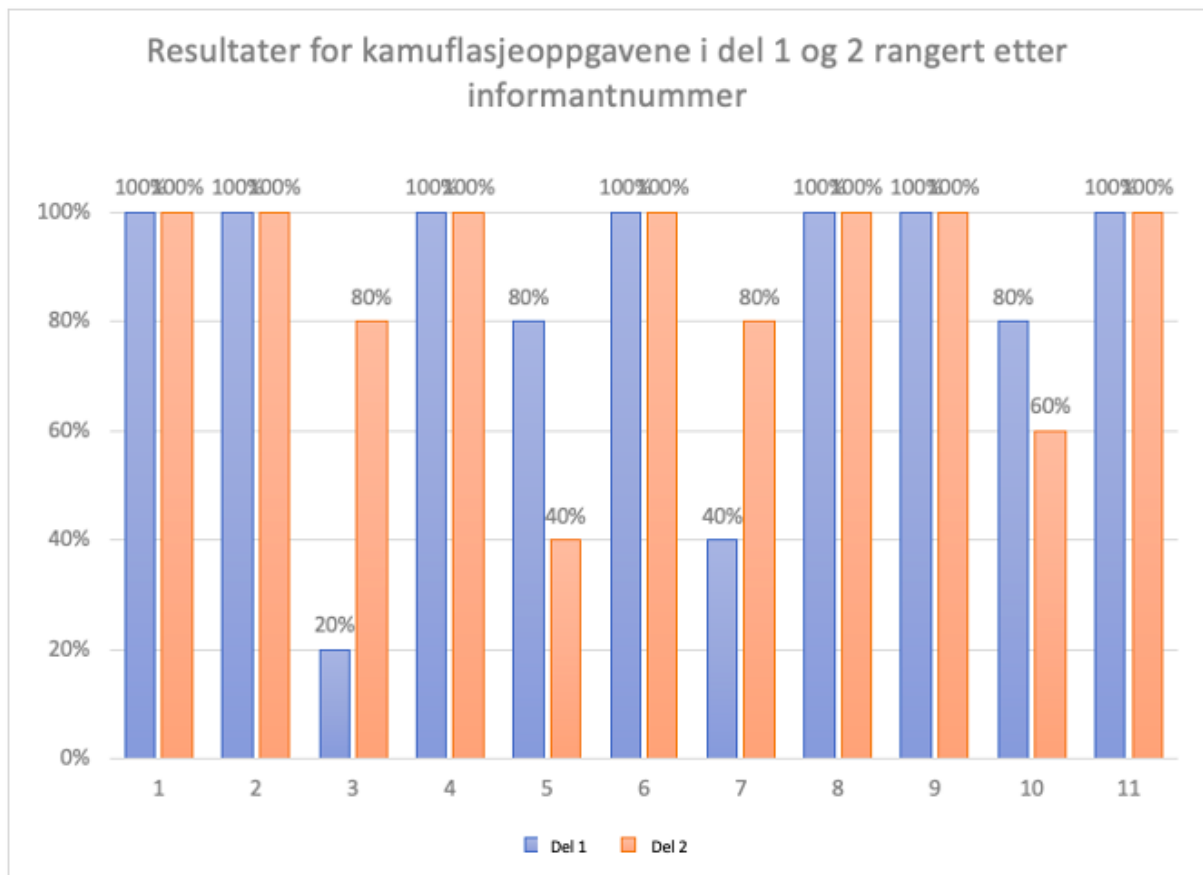


Av figuren kan vi se at tre av informantene med kortest oppholdstid i Norge fikk 100% riktig i del 1 av testen (informant 6, 9 og 11). Informant 7, 10 og 5, som har bodd 6 og 8 måneder i Norge fikk mellom 45% og 64% riktig i del 1. Informant 4, som har bodd 9 måneder i Norge fikk 92% riktig, mens informant 3 som har bodd 1 år i Norge fikk 27% riktig i del 1. Informant 2 og 1, som har bodd i Norge i 1,5 år begge to, fikk 82% og 100% riktig. Informant 8 som har bodd lengst i Norge, 4 år, fikk alt riktig på del 1 av testen. Tallene for del 2 er litt annerledes, men vi ser nokså like tall som for del 1. Informant 3 skiller seg nok mest ut, ved at vedkommende har fått 60% riktig i del 2, kontra 27% riktig i del 1. Informant 8 gikk fra 100% riktig i del 1, til 70% riktig i del 2. Selv om vi ikke ser noen sterke tendenser til at jo lengre oppholdstid i Norge, jo mer riktig svarer de i testen, så er det likevel verdt å merke seg at informantene som har bodd lengst i Norge, også svarer relativt mye riktig på testene. Dette diskuteres videre i kapittel 5.6.

4.6 Kamuflasjeoppgavene

Figur 11 viser et diagram med resultatene for kamuflasjeoppgavene i del 1 og del 2.

Figur 11: resultater fra kamuflasjeoppgavene



Av figur 11 kan vi se at 7 av informantene svarte alt riktig på kamuflasjeoppgavene i del 1 og 2, altså valgte og aksepterte riktig ordstilling for adjektivplassering. Resultatene var likevel sprikende, fordi noen av informantene hadde 20% og 40% riktig, mens resten hadde mellom 60% og 80% riktig på de to delene av testen. Gjennomsnittlig hadde informantene 83,6% riktig i del 1, og 87,3% riktig i del 2. Det var færre kamuflasjeoppgaver enn oppgaver om sammensetninger i både del 1 og del 2, men med dette forbeholdet gjør informantene det litt bedre i kamuflasjeoppgavene enn i sammensetningsoppgavene.

5 Analyse og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg analysere resultatene i lys av sammensetningsgrammatikk, teori og tidligere forskning. Funnene vil bli knyttet opp mot forskningsspørsmålene formulert innledningsvis. Jeg vil først presentere en diskusjon av de enkelte sammensetningene i testen. Resultatene fra del 1 og 2 vil så bli analysert i lys av sammensetningsgrammatikk, for å vurdere i hvilken grad informantene har tilegnet seg den norske sammensetningsgrammatikken. Videre vil jeg se på del 1 og del 2 opp mot hverandre, for å undersøke om de viser forskjeller. Deretter vil resultatene i lys språkbakgrunn, alder og botid i Norge bli diskutert opp mot teori og tidligere forskning. Til slutt vil jeg diskutere hvorvidt metoden fungerer til å forske på sammensetningsgrammatikk hos innlærere med norsk som målspråk.

5.1 Har sammensetningenes sannsynlighet påvirket resultatene?

Som nevnt i kapittel 3.4.1.1 ble sammensetningene i del 1 presentert etter hvor sannsynlige de er. Ut ifra tabell 1 ser vi ingen tydelige tendenser til at informantene har gjort det bedre eller dårligere ut ifra hvor sannsynlige sammensetningene er. Likevel er det verdt å merke at alle informantene svarte riktig på sammensetningen «sjokoladedonut». Dette er kanskje ikke tilfeldig – sjokoladedonut er for det første et populært bakverk på internasjonal basis, og som det dermed er stor sannsynlighet for at informantene har kjennskap til. «Sjokoladedonut» skiller seg noe fra «sitronkake» ved at «donut» i utgangspunktet er et engelsk ord. På engelsk vil ordstillingen også være den samme (*chocolate donut*). Dersom informantene har hørt om sjokoladedonut før, også på engelsk, kan dette ha bidratt til at informantene velger riktig ordstilling på norsk. «Sitronkake» på sin side er ikke et like internasjonalt etablert bakverk, og består også av to norske ord. Dette kan kanskje være forklaringen på hvorfor to av informantene velger ordstillingen «kakesitron» i del 1, mens ingen velger «donutsjokolade», selv om begge sammensetningene finnes i det virkelige liv.

I resten av sammensetningene ser vi ingen utpregede tendenser til at sammensetningene som var mer sannsynlige, har mindre feil enn sammensetningene som er veldig usannsynlige. Dette kan tyde på at sannsynligheten for sammensetningene ikke spiller så stor rolle for vurderingen til informantene. Selv om sammensetningene var totalt usannsynlige, klarte flere av informantene å velge den riktige ordstillingen etter den gitte semantikken. Blant informantene som valgte feil ordstilling, ser det heller ikke ut til å være noen systematikk i hvor sannsynlig sammensetningene var, selv om vi ikke kan utelukke at dette kan ha spilt en rolle i enkelttilfeller.

5.2 Resultatene sett i lys av sammensetningsgrammatikk

Ut ifra sammensetningsgrammatikken presentert i kapittel 2.1 er det, som nevnt, interessant å se om de arabisktalende innlærerne vil tolke de sammensatte ordene i tråd med det norske eller det arabiske mønsteret. Testen viser at svaret er nokså varierende for informantene. Fem av informantene i del 1 og fire av informantene i del 2 fikk alt riktig, som vil si at de foretrekker og aksepterer sammensetninger med hovedleddet til høyre, og avviser sammensetninger med hovedleddet til venstre, og det kan dermed se ut til at disse informantene har tilegnet seg den norske sammensetningsgrammatikken. 9 av de 11 informantene hadde over 50% riktig i del 1, som, til tross for at informantene

har noen feil, også indikerer at de foretrekker den norske ordstillingen i norske sammensetninger. Disse har også over 50% riktig i del 2, som vil si at de også her gjør noen feil, men likevel godtar de fleste sammensetningene med hovedleddet til høyre, og avviser de fleste sammensetningene med hovedleddet til venstre. De to siste informantene har 73% og 55% feil i del 1, som kan indikere at disse informantene heller velger ordstilling med hovedleddet til venstre, og dermed ikke har tilegnet seg den norske sammensetningsgrammatikken enda, men foretrekker den arabiske. Likevel er det interessant at begge disse informantene har 60% riktig i del 2 av testen, som kan indikere at selv om de foretrekker den arabiske ordstillingen med hovedleddet til venstre, så godtar de også sammensetningsordstilling med hovedleddet til høyre. Dette er viktige funn, fordi dersom informantene har over 50% rett, indikerer det at de faktisk har tilegnet seg noe norsk sammensetningsgrammatikk. De velger ikke konsistent arabisk rekkefølge, og de velger ikke tilfeldig på måfå. I og med at flertallet av informantene har over 50% rett i både del 1 og 2, ser norsk sammensetningsgrammatikk ut til å kunne læres tidlig hos voksne innlærere av norsk.

5.3 Sammenlikning av resultatene i del 1 og del 2

Tre av informantene har alt riktig i både del 1 og del 2. Dette indikerer at disse informantene både har lært seg hvilken rekkefølge som foretrekkes på norsk når det gjelder forholdet mellom semantikk og rekkefølge (del 1), og at de har lært seg å akseptere det som er mulig, og å avvise det som ikke er mulig (del 2). Videre gjør tre av informantene det bedre i del 1 enn i del 2. Dette kan tyde på at selv om disse informantene foretrekker den riktige ordstillingen i del 1, kan de likevel også akseptere feil ordstilling i del 2, eller avvise den riktige, og dermed ikke ha avlært den arabiske ordstillingen for de norske sammensetningene enda. Samtidig er det også fem av informantene som har mer riktig i del 2 enn i del 1, noe som kan tyde på det motsatte; selv om informantene foretrekker feil ordstilling i norsk i del 1, kan de likevel ha aksept for den, eller avvise den arabiske ordstillingen, i del 2.

Gjennomsnittlig gjør informantene det litt bedre i del 2 enn i del 1. Dette kan ha flere forklaringer. Det er naturligvis en sannsynlighet for at dette er helt tilfeldig, spesielt fordi forskjellene ikke er veldig store; informantene har et gjennomsnitt på 78,5% riktig i del 1, og et gjennomsnitt på 80% riktig i del 2. Resultatet kan også komme av at informantene i del 2 hadde blitt mer vant til oppgaveformatet enn de var da de gjennomførte del 1. I del 2 har også informantene artikkel til sammensetningene å forholde seg til. Dersom informantene er klar over at det er hovedleddet som tar artikkel, kan artiklene ha hjulpet informantene med å velge riktig ordstilling.

I del 2 er det også relevant å se om feilene skyldes at informantene avviser det som er riktig, eller om de aksepterer det som er feil. Av tabell 1 og 2 presentert i kapittel 4.2 kunne vi se at 12 av sammensetningene i oppgavene ble feilaktig avvist i del 2, mens 10 av sammensetningene feilaktig ble akseptert. Dette er funn som tyder på at feilene sannsynligvis ikke skyldes at informantene bare godtar alt i norsk, for da ville tallet for feilaktig aksepterte sammensetninger i norsk naturlig nok vært høyere. Samtidig er det interessant at 12 av sammensetningene i norsk ble feilaktig avvist, fordi dette tyder på at noen av informantene trolig ikke har avlært den arabiske strukturen. Ser vi på mønstrene til de enkelte informantene, ser resultatene tilsynelatende tilfeldige ut, med unntak av informant 3, som har avvist alle sammensetningene i testen, utenom i nest siste oppgave. Jeg kan bare spekulere i om det er noen årsak til at informanten har

avvist nesten alle sammensetningene. Det kan tenkes at informanten har gått lei, og av den grunn ikke har vurdert sammensetningene, men bare svart så fort som mulig og krysset av på det samme hver gang. Det kan også være at informanten faktisk ikke har aksept for noen av sammensetningene, til tross for at dette betyr at informanten både feilaktig og riktig har avvist sammensetninger.

5.4 Resultatene sett i lys av alder og motivasjon

I forskningsspørsmål 2 stilles spørsmålet om i hvilken grad bakgrunnsvariabler som alder, språkbakgrunn og botid i Norge ser ut til å påvirke resultatene. I figur 7 rangeres resultatene til informantene etter alder. Stolpene i figuren viser ikke umiddelbart store forskjeller med hensyn til alder. Likevel kan vi trekke noen tendenser ut ifra tallene. Disse tendensene peker i retning av at de yngre gjør det litt bedre, sammenliknet med de eldre, fordi de fem yngste informantene gjennomsnittlig gjør det litt bedre enn de seks eldste.

Ut ifra den kritiske perioden foreslått av Lenneberg (1967), kunne det tenkes at informantene i denne undersøkelsen ville ha vanskelig for å tilegne seg sammensetningsstrukturen i norsk, fordi de alle er over 12-13 år. Informantene ser tilsynelatende ut til å ha lært seg dette strukturelle fenomenet i norsk, i større eller mindre grad, selv om de har passert den kritiske perioden. Noen av informantene har til og med alt riktig i del 1 og 2. Resultatene kan dermed heller se ut til å stemme med Selinker (1972), som fant at voksne innlærere klarer å oppnå en morsmålslik kompetanse. Krashen et al. (1979, s. 573) sin teori om «older is faster, but younger is better» ser i dette tilfellet ut til å ha noe for seg, fordi innlærerne (som er «older») relativt raskt ser ut til å ha lært seg sammensetningsstrukturen, selv om de er på et begynnernivå i norsktilegnelsen. Her bør det nevnes at sammensetninger er nokså enkle konstruksjoner, og at det derfor kan være lettere å tilegne seg morsmålslik kompetanse for sammensetninger enn andre, mer komplekse strukturer i det norske språket. Det er videre også interessant å se at de yngre informantene gjør det noe bedre enn de eldre. Det kan tenkes at de yngre informantene har lært seg den norske sammensetningsstrukturen i større grad enn de eldre informantene, og at dette kan skyldes alderen. Selv om den foreslåtte kritiske perioden er på 12 år, er det likevel sannsynlig at de yngre informantene kan lære språket lettere enn de eldre. Dette kan være på grunn av alderen, men den (svake) tendensen kan også bunne i andre faktorer som gjelder informantene, som igjen er knyttet til alder (Abrahamsson, 2009, s. 229). Det kan tenkes at en slik faktor kan være motivasjon.

Som beskrevet i kapittel 2.2.2.2, kan motivasjon handle om mange ting i menneskers holdning til språkopplæring, og vil kunne påvirke graden av innsats lagt i språkopplæring. I denne sammenheng kan det være interessant å se på både instrumentell og integrativ motivasjon, fordi disse formene for motivasjon er mest relevant når det kommer til integrering (Ellis, 2002, s. 75). For innlærerne kan det å lære seg språket bunne i en instrumentell motivasjon, fordi de ønsker seg utdanning eller jobb her i Norge. Samtidig kan motivasjonen også være integrativ, fordi man som innvandrere kan ha et ønske om å komme seg nærmere på kulturen og menneskene som bor her i landet. At de yngre gjør det litt bedre i testene enn de eldre, kan på denne måten henge sammen med motivasjon til å lære språket, som igjen kan henge sammen med motivasjon for integrering i samfunnet. For de yngre innlærerne vil integrering være en essensiell nøkkel for å kunne delta i samfunnet. Det er ikke sagt at dette ikke er en

motivasjon for de eldre informantene, men det kan tenkes at motivasjonen for å bli integrert, kan sitte lenger inne, fordi det kan være vanskeligere å omstille seg til en ny livssituasjon med andre arbeidsforhold, språk, relasjoner og liknende.

Det er vanskelig å skulle si noe konkret om informantenes motivasjon. Om de så hadde oppgitt motivasjonen sin på en skala fra 1-10 ville det likevel vært vanskelig å si noe om denne faktoren, fordi årsaken til motivasjon kan være veldig individuell, og i mange tilfeller ikke bevisst. Videre er det også slik at to av informantene over 40 år gjør det veldig bra på begge delene av testen. Dette kan komme av andre faktorer, som utdanning eller naturlige ferdigheter, men også av motivasjon. I tillegg er det sannsynlig at det også i dette tilfellet er andre faktorer enn motivasjon som er relevante, fordi språkopplæring ikke kan isoleres til å handle om motivasjon.

5.5 Resultatene i sammenheng med språkbakgrunn

5.5.1 Resultatene i lys av tidligere forskning

På mange måter stemmer resultatene fra testen min overens med tidligere forskning. Tallene fra informantene som kun snakker arabisk, stemmer overens med funnene til Slabakova (2009), som også observerte at innlærere overfører L1-parameterinnstillinger til L2. Slabakovas funn peker mot transfer, fordi informantene overførte den engelske sammensetningsstrukturen til spansk. Mine informanter som kun kan arabisk, ser også til en viss grad ut til å overføre den arabiske ordstillingen til de norske sammensetningene. Samtidig gjør informantene som oppgir at de kan noe engelsk, i større eller mindre grad, det stigende bedre enn informantene som ikke kan engelsk. De som oppgir at de har et lavt nivå av engelsk gjør det gjennomsnittlig litt dårligere enn informantene som oppgir at de har middels eller høyt nivå på engelsk, som får alt riktig i både del 1 og 2. Disse funnene kan tolkes som å være i tråd med forskningen til Antúnez (2018). På spansk produseres sammensetninger som frase med preposisjon (se alternativ tre i eksempel (1) i kapittel 2.3.1), og Antúnez fant at de spanske informantene med mer engelskininputt produserte færre fraser med preposisjon istedenfor sammensetninger. Funnene peker mot at språklig inputt fra engelsk kan lette innlæringen av de norske sammensetningene, som jeg kommer tilbake til i kapittel 5.5.2 og 5.5.3. Foroodi-Nejad & Paradis (2009) fant også evidens for tverrspråklig innflytelse. Denne studien ble gjort på barn som var under den foreslåtte kritiske perioden for språkinnlæringen og i lys av denne teorien har Foroodi-Nejad & Paradis andre forutsetninger for å finne tverrspråklig innflytelse.

5.5.2 Kan flere språk lette innlæringen?

Språkbakgrunnen til informantene har også stor relevans for forskningsspørsmål 2. I figur 8 og 9 kunne vi se at informantene som ikke kunne andre språk enn morsmålet arabisk, fikk litt færre prosent riktig i gjennomsnitt. Informantene som oppgir at de kan engelsk i større eller mindre grad, gjør det gjennomsnittlig litt bedre. I en tidlig fase av innlæringen, dersom vi også antar at transfer kan skje, vil en mulig antakelse være at informantene vil foretrekke, og akseptere, sammensetninger med hovedleddet til venstre, og ikke til høyre slik det er på norsk, fordi det er denne ordstillingen som ligger nærest den arabiske sammensetningsgrammatikken. For informantene som ikke kan andre språk enn arabisk, ser dette ut til å stemme i større grad enn for informantene

som også kan noe engelsk, eller tyrkisk eller fransk. Informantene som ikke har andre L2 har i gjennomsnitt flere feil, som vil si at de foretrekker og aksepterer flere sammensetninger med hovedleddet til venstre, og avviser flere sammensetninger med hovedleddet til høyre. For informanten som kan fransk er dette interessant, fordi fransk har motsatt ordstilling i sammensetninger, men informanten gjør det likevel godt i testen.

Funnene kan indikere at informanter som kan andre språk enn arabisk, gjør det bedre i testen, selv om ikke alle språkene har tilsvarende ordstilling som norsk. Disse funnene kan ha sammenheng med for eksempel utdanning eller andre sosioøkonomiske forhold. Dette kan også indikere at det å kunne flere språk kan lette innlæring, for eksempel gjennom metaspråklig bevissthet. Innlærerne som kan flere språk, kan være mer bevisst likheter og forskjeller mellom språkene. Språkbakgrunn ser ut til å være en interessant variabel, og funnene vil videre bli drøftet i lys av andre- og tredjespråksteorier.

5.5.3 Resultatene i lys av andre- og tredjespråksteorier

Informantene som oppgir at de, i større eller mindre grad, kan engelsk, gjør det stigende bedre enn informantene som ikke kan engelsk. De som oppgir at de har et lavt nivå av engelsk gjør det gjennomsnittlig litt dårligere enn informantene som oppgir at de har middels eller høyt nivå på engelsk, som får alt riktig i både del 1 og 2. At informantene som ikke kan andre språk enn arabisk, gjør det dårligere, kan peke mot negativ transfer (Selinker, 1969, s. 88-89), ved at overføring av elementer fra arabisk fører til avvikende former i målspråket. Dette skjer ved at informantene foretrekker feil ordstilling for sammensetningene på norsk i del 1, og aksepterer den arabiske ordstillingen i del 2 av testen. Likevel svarte tre av disse fire informantene som ikke kan andre språk over 50% riktig i del 1, og alle over 50% riktig i del 2. Dette tyder på at flere av informantene likevel er på god vei til å tilegne seg den norske sammensetningsstrukturen. Det at informantene som kan engelsk, gjør det mer riktig i del 1 og 2 av testen, kan peke i retning av positiv transfer, ved at informantene overfører de engelske sammensetningsstrukturene til de norske, som fører til former som er målspråkskonforme (Selinker, 1969, s. 88-89).

Sett i lys av teorien om full transfer og full access, kan vi si at funnene peker mot «full access» på den måten at det faktisk er mulig å tilegne seg norsk sammensetningsgrammatikk også som voksen. Det peker også mot «full transfer» på den måten at det er mulig å overføre sammensetningsgrammatikk fra tidligere tilegnede språk til nye språk. Dette ser vi fordi flere av informantene tydelig har tilegnet seg den norske sammensetningsgrammatikken, mens andre fremdeles kan foretrekke, og ha aksept for, den arabiske sammensetningen.

Funnene kan også sees i tråd med tredjespråksteoriene CEM (Flynn et al., 2004) og L2 Status Factor (Bardel & Falk, 2007) (og muligens TPM-teorien, som jeg kommer tilbake til), som ble presentert i kapittel 2.2.4. CEM-teorien sier at transfer kan komme fra både førstespråk og andrespråk, men at den kun vil være positiv (Flynn et al., 2004, s. 14). Fordi informantene med engelskferdigheter gjør det bedre enn informantene uten, kan vi spekulere i at disse informantene nytter seg av transfer fra L2, fordi det ser ut til at dette gjør at de foretrekker og aksepterer riktig ordstilling på norsk, som likner på den engelske. CEM-teorien sier også at språkinnlæring er kumulativ, ved at syntaktiske strukturer ikke må bli tillært flere ganger (Flynn et al., 2004, s. 14). Informantene med

middels eller høye engelskferdigheter har ifølge denne teorien trolig tilegnet seg sammensetningsordstillingen på engelsk, og i og med at denne er tilnærmet lik den norske, så trenger de ikke tilegne seg denne på nytt. Dermed har de allerede tilegnet seg den norske ordstillingsstrukturen, og foretrekker og aksepterer denne i testen. For informantene som har tyrkisk som L2, og engelsk og norsk som L3, vil dette også kunne gjelde, fordi tyrkisk også har hovedleddet til høyre i sammensetninger. Denne strukturen kan ha blitt overført til engelsk og norsk L3. Informantene som oppgir lavt nivå på engelskferdigheter, har gjennomsnittlig litt mer riktig enn informantene som ikke kan noe engelsk. De har likevel feil, som kan tyde på at de ikke har lært seg denne strukturen fullstendig på engelsk, og dermed ikke overfører en fullstendig sammensetningsgrammatikk fra engelsk til norsk.

Resultatene fra informantene med engelskspråklig bakgrunn er også i tråd med L2 Status Factor-teorien, som sier at innlærere vil velge L2 heller enn L1 når det kommer til påvirkning på tredjespråket (Bardel & Falk, 2012, s. 67). Denne påvirkningen kan også være negativ, men siden engelsk sammensetningsstruktur er nokså lik den norske, virker den heller positiv i dette tilfellet, skal vi tro teorien. Informanten som har tyrkisk som L2, og engelsk som L3, har alt riktig i testene, som også kan indikere at det er tyrkisk (eller engelsk) heller enn arabisk som påvirker målspråket norsk. Det må likevel nevnes at informantene som angir at de har lave engelskferdigheter, også har foretrukket og akseptert noe arabisk ordstilling, som kan indikere påvirkning fra L1. Informanten med fransk som L2 har også alt riktig i del 1, til tross for at fransk har hovedleddet til venstre i sammensetninger, som er et funn som verken peker mot transfer fra L1 eller L2 for denne informanten. Det er ikke enkelt å si med sikkerhet at informantene favoriserer engelsk L2 (eller tyrkisk og fransk L2) som påvirkning på norsk i gjennomføringen av testen, fordi vi ikke egentlig vet noe om innlærernes engelskkompetanse. De har selv oppgitt lav, middels eller høy kompetanse, men hva sier disse kategoriene oss egentlig? Vi vet for eksempel ikke om innlærerne har lært sammensetningsgrammatikk på engelsk, og om dette er en ferdighet tilegnet på alle nivåene, eller bare på middels høyt nivå, eller bare høyt. Vi vet heller ikke om høy engelskkompetanse betyr at innlæreren kan holde en samtale på engelsk, eller om det sier at innlæreren kan skrive og snakke på et morsmålslikt nivå. Den subjektive vurderingen informantene har gjort, gjør det vanskelig for oss å si noe om det er disse ferdighetene som blir overført til L3 norsk.

Denne subjektive vurderingen blir også et problem i lys av TPM-teorien. Denne teorien sier at transfer vil skje fra det språket innlæreren anser som typologisk nærmest målspråket (Rothman, 2011, s. 112). Som vi vet er engelsk sammensetningsstruktur likere den norske, enn arabisk sammensetningsstruktur er lik norsk, men spørsmålet er ikke hva som objektivt sett er likest, men hva innlærerne anser som typologisk likest. I og med at informantene som oppgir engelskspråklig bakgrunn, gjør det bedre enn informantene uten, er det sannsynlig å anta at disse kan anse engelsk sammensetningsstruktur som likere den norske. Det kan også tenkes at informantene oppfatter engelsk og norsk som typologisk likere enn norsk og arabisk, fordi engelsk og norsk begge bruker det latinske alfabetet, mens arabisk bruker arabisk abjad. Arabisk leses også fra høyre til venstre, mens engelsk og norsk leses fra venstre til høyre, som kan føre til at disse språkene virker likere typologisk sett. Dette kan vi likevel ikke si med sikkerhet, fordi informantene ikke har oppgitt denne informasjonen. Som Jin et al. (2015, s. 282) problematiserer, er heller ikke dette enkelt å skulle måle.

Oppsummert ser vi at de som kan noe engelsk gjør det litt bedre, og dette kan settes i sammenheng med ulike teorier. Som vi har sett er ikke resultatene entydig mer kompatibel med den ene teorien enn den andre, men noen av funnene ser ut til å passe i dette bildet.

5.6 Resultatene i sammenheng med botid i Norge

I forbindelse med botid i Norge, ser vi umiddelbart ingen sterke tendenser i figur 10. Botid i Norge ser tilsynelatende tilfeldig ut for resultatene av testen. I kapittel 2.2.2.3 ble det nevnt at lengre oppholdstid i landet kan gi bedre ferdigheter i målspråket, fordi lengre oppholdstid innebærer mer eksponering for språket. Da er det interessant å se at informantene som har vært lengst i Norge (informant 1, 2 og 8), er blant de informantene som gjør det best i testen. Samtidig er de andre informantene som gjør det best i testen (informant 6, 9 og 11), blant de som har hatt kortest oppholdstid i Norge. Dermed viser ikke testen nødvendigvis at oppholdstid er av spesiell relevans for testen. Her kan det være andre faktorer som spiller inn, som for eksempel utdanning eller interesser og fritid. Lang botid i Norge er heller ikke ensbetydende med at informantene har fått mer norskspråklig innputt og trening enn informantene med kortere botid i Norge.

5.7 Fungerte metoden?

Et viktig element ved denne oppgaven var å utforme en test som kunne brukes til å studere sammensetningsgrammatikk hos innlærere med norsk som målspråk, og undersøke i hvilken grad den fungerte til dette. Metoden jeg har utformet, har gitt interessante funn i forbindelse med sammensetningsinnlæring, og jeg har inntrykk av at den har fungert etter formålene. Del 1 viser hvilken ordstilling informantene foretrakk, og ved å være bevisst den inherente flertydigheten i sammensatte ord vil en potensiell og sentral feilkilde ved testen forhåpentligvis være luket vekk (jf. kapittel 3.4.1.1). Del 2 kan vise om informantene fremdeles aksepterer feil ordstilling, og avviser riktig ordstilling, eller om de aksepterer den riktige ordstillingen, og avviser ordstillingen som er feil. Bevisstheten rundt artikkelbruk i testen kan lette koblingen av semantikk og rekkefølge hos informantene. Fordi del 2 blant annet viser at 12 av sammensetningene ble feilaktig avvist, mens 10 av sammensetningene feilaktig ble akseptert, ser det ikke ut til at resultatene skyldes at informantene har «overaksept» for norske sammensetninger; de godtar ikke alle sammensetningene de blir presentert. Noen av informantene godtar fremdeles den arabiske ordstillingen for norske sammensetninger, og avviser den norske ordstillingen.

Resultatene fra del 1 viser at noen av informantene fremdeles foretrekker den arabiske ordstillingen i norske sammensetninger, og del 2 viser at noen av informantene fremdeles aksepterer den arabiske ordstillingen i norsk, og avviser den norske ordstillingen. Det er tydelig at informantene svarer ulikt på oppgavene, som viser at testen fungerer til å differensiere mellom ulike informanter. Informantene svarer tilsynelatende ikke på måfå (med unntak av informant 3 i del 2, som diskutert i kapittel 5.3), og testene får frem forskjeller mellom informantene. Informantene er relativt konsistente, både på tvers av de to delene av testen, og i kamouflasjeoppgavene, som er et tegn på at testene faktisk fungerer til å vurdere innlæreres norske mellomspråk.

Jeg har inntrykk av at testene fungerer på den måten at informantene ser ut til å forholde seg til oppgavene og ikke bare svare tilfeldig. For å vurdere metoden ytterligere og forstå hvordan informantene oppfattet spørsmålene, kunne det vært interessant å intervju dem etterpå. Det er en mulighet for senere utvikling av denne fremgangsmåten.

Et mål med oppgaven var å utvikle en metode som senere potensielt kan brukes til å gjøre større studier. Derfor er undersøkelsen utforskende og liten, for å teste ut metoden. Fordi informantgruppen var av liten størrelse i denne oppgaven, er det vanskelig å generalisere funnene, som beskrevet i kapittel 3.5.1.2. Derfor kan jeg ikke trekke statistiske slutninger. Jeg har likevel ingen grunn til å tro at den ikke vil fungere med andre, større grupper. Dette kan være interessant til videre forskning. For eksempel vil det kunne være interessant å bruke metoden for å undersøke og sammenlikne grupper med ulikt L1. Ved å bruke metoden for å sammenlikne en gruppe som har hovedleddet til høyre i sammensetninger, med en gruppe som har hovedleddet til venstre i sammensetninger, for eksempel språkene engelsk og persisk, kan det være interessant å se om resultatene viser tydelige forskjeller mellom gruppene i innlæring av sammensetninger på norsk. På den måten kan man tydeligere få fram hvilken rolle transfer spiller i innlæringen av sammensatte ord. Det kunne også vært interessant å gjennomføre testen med en gruppe som har fraser med hovedleddet til venstre og preposisjonen mellom leddene, som fransk eller spansk, med en gruppe som ikke har det, for eksempel persisk eller arabisk, for å se om forskjellene mellom frasekonstruksjon og sammensetningskonstruksjon med hovedleddet typisk til venstre vil påvirke innlæringen av norske sammensetninger. Til sist ville det være interessant å samle inn flere bakgrunnsvariabler, for eksempel utdanning eller yrkesliv, for å se om disse kan peke i retning av noen forklaringer.

6 Konklusjon

Innledningsvis i oppgaven formulerte jeg to forskningsspørsmål. Avslutningsvis ønsker jeg å svare på disse sett i lys av resultatene og diskusjonen som har blitt presentert.

Det første spørsmålet lød som følger: *I hvilken grad kan vi si at innlærerne har tilegnet seg den norske sammensetningsgrammatikken?* Ut ifra del 1 og del 2 av testen kan det se ut til at dette er individuelt for de enkelte informantene, men fordi resultatene viser at 9 av 11 informanter har mer enn 50% riktig i del 1, og alle informantene hadde mer enn 50% riktig i del 2, kan det virke som at innlærerne er på god vei til å tilegne seg den norske sammensetningsgrammatikken, og at noen har tilegnet seg den helt. I forbindelse med dette første forskningsspørsmålet ønsket jeg også å se om undersøkelsen viste noen forskjeller mellom de to delene av testen. Resultatene viser at informantene overordnet sett gjør det litt bedre i del 2 enn i del 1. Disse forskjellene kan være tilfeldige, men de kan også skyldes at de to delene av testen spør etter forskjellige ting. Informantene må i del 1 velge mellom to alternativer, men det betyr ikke nødvendigvis at de ikke godtar det andre. I del 2 kan informantene derimot godta en sammensetning, selv om de ville foretrukket en annen ordstilling for sammensetningen. Det ser altså ut som informantene både er på vei til å tilegne seg den norske ordstillingen, og avlære den arabiske ordstillingen for norsk.

Forskningsspørsmål 2 spurte: *I hvilken grad ser bakgrunnsvariabler som alder, språkbakgrunn og botid i Norge ut til å påvirke resultatene?* Alder er en faktor som til en viss grad ser ut til å påvirke resultatene, fordi figur 7 viser at de yngste informantene gjennomsnittlig gjør det hakket bedre enn de eldste informantene. Likevel er antallet informanter for lavt til å kunne si noe sikkert om alderspåvirkning, selv om teori om alders påvirkning tilsier at dette ikke ville være usannsynlig. Språkbakgrunn ser derimot ut til å vise enda tydeligere tendenser enn alder, ved at informantene som angir at de kan noe engelsk, gjør det betydelig bedre enn informantene som ikke kan andre språk enn arabisk. Dette gjelder spesielt de informantene som angir at de har medium eller høyt nivå på engelskferdighetene. Dette er i tråd med teorier om tverrspråklig innflytelse, og spesielt CEM- og L2 Status Factor-teorien i forbindelse med tredjespråk. Likevel må dette vurderes i tråd med forbeholdene jeg har påpekt tidligere. Informantgruppens størrelse gjør det også vanskelig å trekke noen konkrete slutninger om hvorvidt botid i Norge påvirker resultatene. Resultatene viser at informantene med lengst botid i Norge er blant informantene som gjør det best, men det gjør også noen av informantene som har bodd kortest i Norge. Dette kan handle om at det ikke er noen direkte sammenheng mellom botid og mengden av innputt, eller det kan handle om andre faktorer som utdanningsbakgrunn. Rollen til ulike faktorer kan komme klarere fram i en større undersøkelse.

Til slutt formulerte jeg også et tilleggsspørsmål innledningsvis: *i hvilken grad fungerer testen til å forske på innlæreres sammensetningsgrammatikk i målspråket?* Fordi informantene ser ut til å svare konsistent i de ulike delene av testen, og fordi testen ser ut til å kunne differensiere mellom de ulike informantene, ser det ut til at testen fungerer til å måle forskjeller i innlæreres sammensetningsgrammatikk i norsk. Validiteten i undersøkelsen ansees som høy, fordi testen tar høyde for faktorer som språkbakgrunn, den inherente flertydigheten i sammensetninger og artikkelbruk, i tillegg til andre faktorer ved testene, som lengde og at alle informantene gjennomførte både del 1 og 2.

Til tross for at funnene ikke nødvendigvis er generaliserbare på grunn av informantgruppas størrelse, har oppgaven pekt ut tydelige tendenser og kommet frem til funn som vil utgjøre et interessant grunnlag for videre forskning.

7 Referanseliste

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinlärning*. Studentlitteratur.
- Amer, W. M., & Menacere, K. (2013). The challenges of translating English compounds into Arabic: For better or for worse. *Babel*, 59(2), 224-243.
<https://doi.org/10.1075/babel.59.2.06ame>
- Antúnez, M. P. (2018). *How would you name this?: An empirical Study on English and Spanish N-N Compounds Production*. [Masteroppgave]. Universidad de Valladolid.
- Barakji, F. A-R. (2018). Scales, Forced Choice. I Allen, M (Red.), *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods*. Hentet 30. April fra
<https://methods.sagepub.com/reference/the-sage-encyclopedia-of-communication-research-methods/i12999.xml?fbclid=IwAR2vwPRmZLTRZKiHbnH1DK-KPIApXEGpzN1bNs0PUZy2DeLITvhackPdbOw>
- Bardel, C. & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second language research*, 23 (4), 459-484.
- Bardel, C. & Falk, Y. (2012). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. I J. Cabrelli, S. Flynn, & J. Rothman (Red.), *Third Language Acquisition in Adulthood*, 61-78. John Benjamins Publishing Company.
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (2003). *Andrespråkslæring* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Berkes, É. & Flynn, S. (2012). Further evidence in support of Cumulative-Enhancement Model. I J. Cabrelli, J. Flynn & J. Rothman (Red.), *Third Language Acquisition in Adulthood*, 143-164. John Benjamins Publishing Company.
- Berman, R. (2009). Children's acquisition of compound constructions. I R. Lieber & P. Stekauer (Red.), *The Oxford Handbook of Compounding*. Oxford University Press.
- Brendemoen, B. (1990). Tyrkisk-norsk kontrastiv grammatikk. I A. Hvenekilde, (Red.), *Med to språk: fem kontrastive språkstudier for lærere* (195-233). Cappelen.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Eiesland, A. L., & Lind, M. (2012). Compound nouns in spoken language production by speakers with aphasia compared to neurologically healthy speakers: An exploratory study. *Clinical Linguistics & Phonetics* 26(3), 232-254.
<https://doi.org/10.3109/02699206.2011.607376>
- Eiesland, A. L., & Lind, M. (2017). Hva er en grevlingby? En undersøkelse av hvordan nylagde sammensetninger fortolkes av personer med og uten afasi. *Norsk tidsskrift for logopedi* 63(2), 6-14.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58893/Eiesland_Lind_2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Eik, R. (2019). *The morphosyntax of compounding in Norwegian*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. NTNUopen. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2617105/RagnhildEik_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ellis, R. (2002). *Second Language Acquisition* (7. Utg.). Oxford University Press.
- Faarlund, J. T., Lie, S., & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget.
- Flynn, S., Foley, C. & Vinnitskaya, I. (2004). The Cumulative Enhancement Model for

- Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1 (1), 3-16.
<https://doi.org/10.1080/14790710408668175>.
- Foroodi-Nejad, F., & Paradis, J. (2009). Crosslinguistic transfer in the acquisition of compound words in Persian-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(4), 411-427. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990241>
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (2. Utg.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gonzalez-Marquez, M., Becker, R. B., & Cutting, J. E. (2007). An introduction to experimental methods for language researchers. I M. Gonzalez-Marquez, I. Mittelberg, S. Coulson & M.J. Spivey (Red.), *Methods in Cognitive Linguistics* (18. Utg., s. 52-86). John Benjamins Publishing Company.
- Husby, O. (2015). Andrespråk og uttale. I K. M. Eide (Red.), *Norsk Andrespråkssyntaks* (s. 325-400). Novus Forlag.
- Jin, F., Eide, K. M. & Busterud, G. (2015). Nyere andrespråksteorier. I K. M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks* (s. 241- 286). Novus Forlag.
- Johnson, J.S. & Newport, E.L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), s. 60-99.
- Krashen, S. D., Long, M. A. & Scarcella, R. C. (1979). Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 13 (4), 573-582.
<https://doi.org/10.2307/3586451>
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. John Wiley & Sons, Inc.
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2016). *Second Language Research: Methodology and Design* (2.Utg.). Routledge.
- Mejdell, G. (1990). Arabisk-norsk kontrastiv grammatikk. I A. Hvenekilde, (Red.), *Med to 48park: fem kontrastive språkstudier for lærere* (195-233). Cappelen.
- Ortega, L. (2013). *Understanding Second Language Acquisition* (2. Utg.). Routledge.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second language research*, 27(1), 107-127.
 DOI:10.1177/0267658310386439
- Schwartz, B. D. & Sprouse, R.A. (1994). Word Order and Nominative Case in Non-Native Language Acquisition: A longitudinal study of (L1 Turkish) German Interlanguage. I B. D. Schwartz & T. Hoekstra (Red.), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar* (s. 317-368). John Benjamin Publishing Company.
- Schwartz, B. D. & Sprouse, R.A. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research*, 12(1), 40-72.
<https://doi.org/10.1177/026765839601200103>
- Selinker, L. (1969). Language Transfer. *General linguistics: medieval & renaissance texts & studies*, 9(2), 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-231.
- Slabakova, R. (2002). The Compounding Parameter in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(4), 507-540.
<https://doi.org/10.1017/S0272263102004011>
- Statistisk sentralbyrå. (2023). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre 2023* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrer/statistikk/innvandrer-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder I praksis* (3. Utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

8 Relevans for lektoryrket

Til tross for at det kan være vanskelig å se hvordan sammensatte ord kan ha relevans for min lektorutdannelse, er det flere aspekter ved denne masteroppgaven som er relevant for min fremtid i klasserommet. For det første er norsk som andrespråk svært aktuelt i dagens flerkulturelle samfunn. En hel del av den norske skolens elever er innvandrere, eller norskfødte med innvandrerforeldre. Med dette kommer som regel et eller flere andre morsmål/førstespråk enn norsk. Når man skal undervise i norsk i dagens flerspråklige samfunn, vil det trolig være en fordel med kjennskap til andre språks grammatikk og regler, men spesielt også kjennskap til hvilke språklige strukturer og grammatiske regler som kan være utfordrende å lære eller forstå.

Andrespråksperspektivet i denne oppgaven kan dermed sies å være svært nyttig å ha med seg inn i klasserommet.

Utover det rent faglige i oppgaven, er prosessen det er å skrive en masteroppgave også en god erfaring å ha med seg inn i klasserommet. At jeg har fått lov til å fordype meg i et tema jeg selv finner interessant og relevant, fått arbeide selvstendig, og etter hvert fullført et mål som i begynnelsen var langsiktig og langt unna, har vært lærerikt. Det har krevd strukturering, planlegging, organisering, research, lesing, faglig innputt, kreativitet, vilje og masse tro. For ikke å glemme en god del veiledning og konstruktive tilbakemeldinger. I forlengelsen av dette vil jeg understreke verdien av å være i et støttende, inkluderende og ikke minst faglig sterkt miljø. I arbeidet med masteroppgaven har jeg fått god veiledning og oppfølging av veilederen min. Dette, i tillegg til medstudenters vurderinger og innspill til oppgaven, gjør at jeg både ser verdien av andres blikk på oppgaven, og effekten det å være i et godt læringsmiljø har.

Læringsmiljøet har også bidratt til motivasjon. Uten de små pausene i sola eller lunsjene i kantina hadde denne prosessen blitt mye kjedeligere. Verdien et godt læringsmiljø og sosial interaksjon har for en god læringsprosess og et godt sluttprodukt, ønsker jeg å huske på i klasserommet, hvor jeg selv ønsker å skape det gode læringsmiljøet.

9 vedlegg

Vedlegg 1: Test del 1

Vedlegg 2: Test del 2

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 4: Bakgrunnskjema

Disse ligger i vedlagt zip-fil.

