

Kathrine Tranøy

Eksplisitt undervisning i V2-regelen for vaksne innlærarar av norsk som andrespråk

eit pilotprosjekt

Masteroppgåve i nordisk for lektorstudentar

Rettleiar: Kristin Melum Eide

Mai 2023

Kathrine Tranøy

Eksplisitt undervisning i V2-regelen for vaksne innlærarar av norsk som andrespråk

eit pilotprosjekt

Masteroppgåve i nordisk for lektorstudentar
Rettleiar: Kristin Melum Eide
Mai 2023

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Det humanistiske fakultetet
Institutt for språk og litteratur



NTNU

Kunnskap for ei betre verd

Samandrag

I denne masteroppgåva har eg testa effekten av eksplisitt undervisning med fokus på innlæring av V2-regelen (verb second) i norsk setningsstruktur på vaksne innlærarar av norsk som andrespråk. Prosjektet er ein intervensjonsstudie der eg har utvikla og undersøkt effekten av to ulike eksplisitte undervisningsopplegg. Det eine undervisningsopplegget bruker feltskjema som verktøy, utvikla på bakgrunn av metoden sitt fotfeste innanfor andrespråksdidaktikken. Det andre er eit kontrastivt norsk-engelsk undervisningsopplegg, basert på nyare andrespråksteoriar som peikar mot at transfer skjer frå andrespråk til tredjespråk. Ved å vise forskjellane mellom dei to språka sin setningsstruktur var hypotesen at undervisninga kunne minimere transfer-effekten. Måleinstrumenta nytta for å undersøke effekten av undervisninga er ein pre-test og post-test i form av elisitering av akseptabilitetsvurderingar.

Informantane i prosjektet er 21 vaksne innlærarar av norsk med høgare utdanning som følgjer digitale norskkurs på B1 og B2-nivå. Undervisninga blei gitt som ein del av den ordinære norskopplæringa deira. Informantane har ulik språkbakgrunn, men har til felles at dei har engelsk som andrespråk og bruker engelsk jamleg i dagleglivet. Basert på dette var teorien at dei skulle ha særleg utbytte av den kontrastive undervisninga.

I korte trekk viser resultatata minimal effekt av dei eksplisitte undervisningsopplegga overordna sett. Kontrollert for undervisningsform kjem det likevel fram eit gjennomgåande og konsistent mønster, nemleg at feltskjema-undervisning gir positiv effekt, og kontrastiv undervisning gir negativ effekt. For feltskjema-undervisninga ser effekten ut til å følgje den universelle læringsløypa for innlæringa av norsk, der effekten er mest positiv for innlærarar med høgare generell norskkompetanse. Den negative effekten av det kontrastive undervisningsopplegget var eit overraskande funn, då det strider mot hypotesen. For å forklare dette har eg sett til *L2 status factor hypothesis*, som seier at språk som er lagra i same minnesystem, lettare kan vere kjelde til transfer. Andrespråk som blir lært eksplisitt i vaksen alder, er først og fremst lagra i det deklorative minnet. Fordi kompetansen i engelsk er så høg hos informantane, kan ein anta at språket i utgangspunktet er lagra som implisitt kunnskap i det prosedurale minnesystemet. Gjennom eksplisitt undervisning blir den eksplisitte kunnskapen i engelsk reaktivert, og informantane trekker dermed i større grad på det deklorative minnet. Sidan både engelsk og norsk då er i same minnesystem, stimulerer altså undervisningsopplegget til auka transfer. Denne effekten er størst hos informantar på B1-nivå.

Til slutt undersøkte eg effekten av eksplisitt undervisning over tid hos ei informantgruppe som blei testa på fire testpunkt. Dette tyda på ei u-forma læringskurve, der begge former for undervisning kan ha positiv effekt på lang sikt. Det indikerer også at kontrastiv undervisning kan ha positiv effekt om den er presentert på riktig stad i læringskurva.

Abstract

In this master's thesis, I conducted a study on the impact of explicit instruction on learning the V2 rule (verb second) in Norwegian sentence structure for adult learners of Norwegian as a second language. This intervention study involved the development and investigation of two explicit teaching approaches. One approach uses field structure as a tool, a method commonly used in second language didactics. The other approach was a contrastive Norwegian-English teaching method based on newer second language theories that aim to minimize transfer effects by highlighting differences in the sentence structures of the two languages.

To measure the effectiveness of these approaches, I administered an acceptability judgment test as a pre-test and post-test before and after the instruction. The 21 informants in this study were adult learners of Norwegian with higher education who were taking digital Norwegian courses at the B1 and B2 levels. They had different language backgrounds but shared English as a second language and used it regularly in their daily lives. The hypothesis was that they would benefit particularly from the contrastive teaching approach.

The results showed minimal overall effect of the explicit teaching approaches, but when controlled for teaching approach, a consistent pattern emerged. The field structure instruction showed a positive effect, while the contrastive teaching showed a negative effect. After the field structure instruction, the effect followed the universal learning path for learning Norwegian, with the most positive effect on learners with higher general Norwegian competence. The negative effect of the contrastive teaching approach was surprising as it contradicted the hypothesis. I explained this effect using the L2 status factor hypothesis, which suggests that languages stored in the same memory system can be more easily a source of transfer. Since English and Norwegian are stored in different memory systems, the explicit teaching approach stimulates increased transfer, particularly among informants at the B1 level.

Finally, I examined the effect of explicit teaching over time in a group of informants tested at four different points. This showed a U-shaped development curve, where both teaching approaches could have a positive effect in the long run. It also indicated that contrastive teaching could have a positive effect if presented at the right place in the learning curve.

Forord

Det er no fem år sidan eg nesten ved ei tilfeldigheit hamna på lektorutdanninga i samfunnsfag med nordisk som andrefag. Etter innføringsemna i nordisk måtte eg innsjå at det var norsk språk som låg mitt hjarte nærast, og eg bytta til nordisk hovudfag. Framleis var eg ikkje sikker på om eg ville bli lærar, men etter introduksjon for norsk som andrespråk fall brikkene på plass. Sidan har interessa for feltet berre vakse, og eg føler meg privilegert som har fått studere noko så viktig og spanande.

Det er med blanda følelsar at eg snart skal levere frå meg masteroppgåva. Det har vore eitt og eit halvt år med oppturar, nedturar, mareritt om dinosaurar (ref. undervisningsopplegget), frustrasjon og stoltheit. Eg har lært mykje på vegen – både om meg sjølv og om fagfeltet.

Når eg no nærmar meg målstreken er det nokre personar som fortener særleg merksemd. Eg vil først og fremst rette ei stor takk til min rettleiar og supermenneske Kristin Melum Eide. Utan din enorme kunnskap på feltet og den tida og energien du har lagt i rettleiingane, hadde ikkje denne oppgåva vorte til. Takk for at du har hatt sånn trua på prosjektet mitt.

Vidare vil eg takke arbeidsplassen min for moglegheita til å gjennomføre prosjektet og elevane der som har stilt opp som informantar. Eg vil også rette ei særleg takk til mine egne elevar som har inspirert meg til å satse på vaksenopplæring.

Familie og venner fortener også ein stor takk for all støtte når motivasjonen har dala og pulsklokka har gitt stressvarsel. Eg er heldig som har dykk. Alle telefonsamtalar, turar i marka, vin- og strikkekveldar har vore gull verd. Takk til dei som har bidrege til dei stadig lengre lunsjpausane på Dragvoll. Livet på bunkers-lesesalen hadde vore trist elles. Særleg takk til dei som har bidrege med råd, pilottesting, korrekturlesing og engelskhjelp.

Til slutt vil eg takke Ragnhild som har vore min støttespelar gjennom heile masteren, både på studiet og på fritida. Takk for livets eventyr til Afrika, det var eit fantastisk avbrekk og nødvendig energipåfyll før siste semester. Og takk for at du introduserte meg for CrossFit på innspurten, det finst ingen betre måte å få ut masterfrustrasjon på enn gjennom ein real WOD.

Trondheim, mai 2023

Kathrine Tranøy

Innhold

1. Introduksjon	1
1.1. Bakgrunn for oppgåva	1
1.2. Studieobjekt	2
1.3. Samanfating av prosjektet	3
1.4. Oppgåvas struktur	4
2. Teoretisk bakteppe og tidlegare forskning	5
2.1. Eksplisitt undervisning i andrespråksinnlæring	5
2.1.1. Implisitt og eksplisitt kunnskap	5
2.1.2. Eksplisitt og implisitt undervisning	6
2.2. Grammatikkteori	7
2.2.1. Norsk setningsstruktur og V2-regelen	7
2.2.2. Engelsk setningsstruktur	9
2.3. Verktøy for framstilling av setningsstruktur	10
2.3.1. Feltskjema	10
2.3.2. Trestrukturar	11
2.4. Andrespråksteori	13
2.4.1. Overinvertering, underinvertering og feilinvertering	13
2.4.2. Teorien om universelle læringsløyper	14
2.4.3. U-forma læringskurve	14
2.4.4. Transfer-teoriar	15
2.4.5. Individuelle læringsløyper i språklæring	17
3. Metode	18
3.1. Intervensjonsstudie	18
3.2. Intervensjonen - undervisningsopplegga	19
3.2.1. Feltskjema-undervisning	19
3.2.2. Kontrastiv undervisningsopplegg	22
3.3. Spørjeskjema	24
3.3.1. Lingvistisk bakgrunn	24
3.3.2. Akseptabilitetstest	24
3.4. Informantane	27
3.5. Gjennomføring	29
3.5.1. Pilottesting	29
3.5.2. Pre-test, undervisning og post-test	30
3.6. Diskusjon av metode og potensielle feilkjelder	31
3.6.1. Gjennomføring	31
3.6.2. Å måle effekt av undervisningsopplegg	31
3.6.3. Måleinstrumentet	32

3.7. Etske betraktningar	33
4. Resultat.....	34
4.1. Resultat på gruppenivå	34
4.1.1. Overordna funn	34
4.1.2. Resultat etter kvalitative trekk ved setningane	36
4.1.1. Oppsummering av resultat på gruppenivå.....	42
4.2. Resultat på individnivå	43
4.2.1. Individuelle skårar etter undervisningsform overordna sett	43
4.2.2. Engelske releksifiseringar	45
4.2.3. Feil med underinvertering	45
4.2.4. Individuelle resultat av særleg interesse.....	47
5. Analyse og diskusjon.....	49
5.1. Effekten av eksplisitt undervisning i denne undersøkinga.....	49
5.2. Effektforskjell etter kompetansenivå i norsk	49
5.2.1. Effekten av feltskjema-undervisning bestemt av læringsløypa	51
5.2.2. Transfer som hemmande faktor.....	52
5.3. Reaktivering av engelsk gjennom kontrastiv undervisning	54
5.3.1. Informantar med særleg sterk transfer-effekt	55
5.3.2. Transfer-effekt etter kompetansenivå	56
5.3.3. Eit unntak frå regelen – positiv effekt av kontrastiv undervisning	57
5.3.4. Informant D4 – engelsk som morsmål	58
5.4. Effekten av eksplisitt undervisning over tid – ei u-forma læringskurve	59
6. Oppsummering og vidare forskning	62
6.1. Forslag til vidare forskning	63
<i>Litteraturliste.....</i>	65
<i>Masteroppgåvas relevans for lektoryrket.....</i>	71
<i>Vedlegg</i>	73

Figurar

Figur 1: Feltskjema for hovudsetningar	10
Figur 2: Feltskjema for undersetningar.....	11
Figur 3: Trestrukturar.....	12
Figur 4: Trestrukturar med omgrep frå feltskjema.....	12
Figur 5: U-forma læringskurve	15
Figur 6: Oversikt over informantgruppene i intervensjonsstudien.	18
Figur 7: Funksjonsrammer.....	20
Figur 8: Feltskjema med tematisert subjekt.....	20
Figur 9: Feltskjema for spørjesetningar.....	21
Figur 10: Feltskjema for leddsetningar.....	21
Figur 11: Kontrastive trestrukturar - leddsetningar i engelsk og norsk.....	22
Figur 12: Kontrastive trekstrukturar - norsk leddsetning og hovudsetning.....	23
Figur 13: Kontrastive trestrukturar: engelsk hovudsetning og norsk leddsetning	23
Figur 14: Døme på spørsmål frå akseptabilitetstest	25
Figur 15: Oversikt over sjølvrapportert engelskkompetanse.....	28
Figur 16 : Oversikt over informantgruppene (attgjeven).....	30
Figur 17: Oversikt over informantgruppene (attgjeven).....	34
Figur 18: Total gjennomsnittleg poengskåre alle informantar samla sett.....	34
Figur 19: Total gjennomsnittleg poengskåre etter undervisningsform.....	35
Figur 20: Total gjennomsnittleg poengskåre fordelt etter grupper.....	35
Figur 21: Feil med engelske releksifiseringar	36
Figur 22: Val av alternativ med underinvertering.....	37
Figur 23: Prosent riktig på setningar kategorisert etter tal finitte verb.....	38
Figur 24: Prosent riktig på setningar med lette ledd i forfelt.....	38
Figur 25: Prosent riktig på setningar med tunge ledd i forfelt.....	39
Figur 26: Prosent riktig med subjekt i forfelt.....	39
Figur 27: Prosent riktig med andre ledd enn subjekt i forfelt.....	40
Figur 28: Gjennomsnittleg tal riktig etter type ledd i forfelt.....	40
Figur 29: Fordeling av svar på spørsmål med negasjon.....	41
Figur 30: Tal riktig på setningar med negasjon.....	42
Figur 31: Individuelle poengskårar etter grupper - feltskjema.....	44
Figur 32: Individuelle poengskårar etter grupper - kontrastiv undervisning.....	44
Figur 33: Underinvertering etter feltskjemaundervisning.....	46
Figur 34: Underinvertering etter kontrastiv undervisning.....	46
Figur 35: Alle individuelle skårar for gruppe D samanstilt	48
Figur 36: Informantar fordelt etter kompetansenivå i norsk.....	50
Figur 37: Skåre på pre-test etter nivå	50
Figur 38: Tal releksifiseringar sortert etter nivå.....	56
Figur 39: Tal underinverteringar etter nivå.....	57
Figur 40: u-forma læringskurve.....	59
Figur 41: Individuelle læringskurver i gruppe D.....	60

Tabellar

Tabell 1: Universell læringsløype i germanske språk	14
Tabell 2: Setningar med engelske releksifiseringar.....	26
Tabell 3: Setningar med negasjon.	27
Tabell 4: Oversikt over informantane sin språklege bakgrunn.	29
Tabell 5: Individuell differanse i total poengskåre frå pre-test til post-test.....	43
Tabell 6: Individuell effekt på setningar med engelske releksifiseringar.....	45
Tabell 7: Oversikt over informant C1 sine feil med underinvertering	58

Forkortingar/symbol

V2	Verb second
S1	Førstespråk, morsmål
S2	Andrespråk, alle språk lært etter morsmål
*	Ugrammatisk setning
<u>Understrek</u>	Tematisert ledd
Feit skrift	Finitt verb
FTFA	Full transfer/ full access
CEM	Cumulative enhancement model
TPM	Typological primacy model
L2SFH	L2 status factor hypothesis

1. Introduksjon

Heldigvis dette er ikke så vanskelig.¹

Denne ytringa er fullt forståeleg og tilbyr alt ein treng av informasjon for å tolke avsendaren sin beskjed. Setninga er også relativt kompleks og med gode idiomatiske val, som tyder på at avsendaren har gode ferdigheiter i det norske språket. Likevel er det eitt enkelt grammatisk avvik som er så utstikkande at det kan føre til slutningar om at ytringa kjem frå ein andrespråkstalar. Dette er verbplasseringa. Eit særleg markert trekk i norsk syntaks er nemleg V2-regelen, som betyr at verbet obligatorisk kjem som andre konstituent i deklorative hovudsetningar. Det er eit systematisk og regelmessig trekk ved språket, og brot på V2-regelen blir fort oppfatta som avvik av morsmålstalarar (Åfarli, 2015, s. 107). Trass i dette har det vist seg å vere eit utfordrande trekk for innlærarar å lære seg, og det kjem gjerne seint i innlæringa. Til og med elevar med V2 i sitt morsmål bryt med prinsippet (Eide & Hjelde, 2018, s. 32). Sjølv om undervisninga i norsk som andrespråk tek fatt i denne utfordringa, poengterer Hagen (1992) at «vi som lærere har skuffende liten suksess i våre bestrebelser med å hjelpe studentene til å overvinne den» (s. 32).

Folkehelseinstituttet (FHI) utførte i 2020 ei kartlegging av metodar for andrespråksopplæring av unge vaksne innvandrarar. Dei poengterte at sjølv om det finst mange studiar om språkopplæring, er det behov for fleire studiar som testar effekten av tiltak og undervisningsmetodar (FHI, 2020, s. 5). Eg har ikkje funne noko forskning som testar effekten av eksplisitt undervisning på innlæring av norsk setningsstruktur. Dette er eit kunnskapshol, fordi dersom det viser seg at den tradisjonelle undervisninga faktisk ikkje har nokon effekt, er det på tide å sjå på alternative undervisningsmetodar. I denne masteroppgåva har eg undersøkt dette ved å utvikle og teste effekten av to ulike undervisningsopplegg som tek for seg norsk setningsstruktur.

1.1. Bakgrunn for oppgåva

I læreplanen *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* er eitt av kompetansemåla for nivå 1 og 2 at eleven skal kunne «utforske grunnleggende mønstre for norsk rettskriving, formverk og setningsstruktur» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5-6). På nivå 3 skal eleven kunne «bruke sentrale regler for rettskriving, formverk og setningsstruktur» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7). Det er altså læreplanfesta mål om at innlærarar av norsk skal meistre norsk setningsstruktur, og lærarar i norsk som andrespråk må dermed ta dette med i undervisninga.

Lærebøker i norsk som andrespråk har gjerne fokus på setningsstruktur. Fleire lærebøker gir deskriptive skildringar av strukturen, ofte med dømesetningar. I læreboka *Norwegian on the web 2* står det til dømes: «I helsetningar er verbet det andre elementet i setninga» og «Leddsetninga kan stå først i ei helsetning (...). Leddsetninga fyller den første plassen i helsetninga, og da kommer verbet i helsetninga direkte etter leddsetninga» (Helgå et.al., 2018, s. 111:113). Ein annan velbrukt metode for å forklare setningsstruktur er gjennom ei skjematisk framstilling med forfelt, midtfelt og slutfelt, også kalla

¹ Dømet er frå norsk andrespråkskorpus (ASK). ASK er eit elektronisk tekstkorpus med data henta frå innvandrarar som har tatt *språkprøven i norsk for vaksne innvandrere* og *test i norsk – høgere nivå*. Setninga er skriven av ei 25 år gamal kvinne med spansk som morsmål.

feltskjema. Dette finn ein til dømes i B2-boka *Klart Det!* (Nilsen, 2015, s. 136-138). Som andrespråklærar noterer eg meg likevel hyppige brot på V2 hos samlede elevar, noko som også samsvarer med det ein veit om norskinnlærarar sine utfordringar med verbplassering i norsk (t.d. Hagen 1992). Dette tyder på at det er naudsynt med ei systematisk og empirisk gransking av effekten av dagens undervisning.

Det er allment kjent at gode norskkunnskapar, og følgjeleg god norskundervisning, er viktig for tilgang til og deltaking i det norske samfunnet. Dette gjeld først og fremst tilgang til arbeidslivet, men det er også vesentleg for å kunne forstå og påverke samfunnet ein bur i, følgje opp barna sine og delta i fritidsaktivitetar (Meld st. 6 (2012-2013), s. 28). Med globaliseringa er tilstrauminga av innvandrarar til Noreg større enn nokon gong, med ei meir samansett gruppe enn før. I 2021 innvandra 16 908 personar på bakgrunn av arbeid [1]. 39,3% av desse hadde universitetsutdanning eller høgare utdanning [2]. Denne arbeidsgruppa kjem med høg kompetanse i sitt fagfelt og er ein viktig ressurs i arbeidslivet. Arbeidslivet består mellom anna av konkurransedrivne og målretta selskap med stort krav til produksjon og effektivitet. Fleire av desse er internasjonale selskap der arbeidsspråket er engelsk. Likevel ønskjer dei fleste arbeidsgivarar at dei tilsette har gode norskkunnskapar, då dette er viktig for å nyttiggjere seg sin kompetanse, delta i arbeidsmiljøet, få ei stabil arbeidstilknytning, samt bli integrert i det samfunnet dei lever i (Meld st. 6 (2012-2013), s. 28). Her er det eit paradoks, då krava på jobb ikkje så lett lar seg kombinere med den tida og innsatsen det krev å lære seg eit heilt nytt språk. Det opplever vi også på min arbeidsplass, der eg er norsklærar i eit selskap som tilbyr digitale norskkurs til utanlandske spesialistar. Elevane er venta å lære norsk med to timar norskkurs i veka innanfor ein kort tidsperiode. Norskopplæring til innvandrarar er altså generelt viktig for integrering i samfunnet, og slik samfunnsutviklinga er i dag, er effektiv språkopplæring eit viktig og naudsynt satsingsområde.

Formålet med denne masteroppgåva er å bidra til å betre og effektivisere norskopplæringa slik at den blir meir tilpassa samfunnet sitt effektivitetsbehov. Fokuset er spesifikt på eksplisitt undervisning i norsk setningsstruktur med fokus på V2-regelen. Dette er som nemnt eit viktig felt fordi avvik på regelen er svært utstikkande, og ein kan ikkje seie at ein meistrar norsk før ein meistrar denne regelen, med bakgrunn i læreplanen.

1.2. Studieobjekt

I min studie har eg undersøkt vaksne norskinnlærarar sitt utbytte av eksplisitt undervisning i ordstilling ved bruk av feltskjema og kontrastiv norsk-engelsk-undervisning. Hovudproblemstillinga mi er:

Kva effekt, om nokon, har eksplisitt undervisning i setningsstruktur på innlæring av V2-regelen i norsk som andrespråk hos vaksne innlærarar?

Eg har slik undersøkt utvikling i innlærarane sitt *mellomspråk*, som er innlærarar sin versjon av målspråket (norsk). Selinker (1972) definerer mellomspråk (*interlanguage*) som «a separate linguistic system based on observable output which results from a learner's attempted production of a TL (target language) norm» (s. 214). Mellomspråket er altså eit autonomt system som kvart individ utviklar ved hjelp av innebygde språklæringsmekanismer, og det er dermed ikkje å forstå som ein mangelfull versjon av målspråket (Nistov & Nordanger, 2018, s. 263).

I andrespråksundervisninga har det stadig vore debatt rundt effekten av eksplisitt undervisning og om det i det heile har noko føre seg (sjå til dømes Richards & Rogers,

2001). Dette er noko eg ønska å overordna undersøke gjennom å teste effekten av to ulike undervisningsopplegg med eksplisitt undervisning. Som nemnt er feltskjema ein etablert metode for eksplisitt undervisning i setningsstruktur i norsk, og det er difor for det første interessant å teste effekten av denne metoden.

Vidare er det konsensus innanfor andrespråksforskinga om at morsmålet til ein innlærar kan påverke ny språklæring, eit fenomen kalla transfer. Fenomenet blei først omtala av Robert Lado (1957, s. 2):

«individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives»

Færch og Kasper (1987) definerer *transfer* meir detaljert som «a psycholinguistic procedure by means of which L2 learners activate their L1 knowledge in developing or using their interlanguage» (attgjeven i Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 205). L1 refererer her til language 1, altså førstespråket, medan L2 refererer til language 2, andrespråket. I mi oppgåve vil eg bruke omgrepa språk 1 (S1) og språk 2 (S2). Transfer er altså trekk i mellomspråket til innlærarar som stammar frå innlæraren sitt S1. Transfer kan både ha støttande og hemmande effekt på språklæringa. I tilfelle der transfer av strukturar frå morsmålet gir positiv effekt snakkar vi om *positiv transfer*, medan det i tilfelle der overføring av strukturar fører til feil blir kalla *negativ transfer* (Bardovi-Harlig & Sprouse, 2018, s. 1).

Nyare andrespråksforsking har også vist at transfer skjer frå eit andrespråk (S2) til eit tredjespråk (S3), og at mellomspråket kan vere prega av transfer frå alle tidlegare innlærte språk. For mine informantar er dette særleg interessant, då alle har engelsk som S2 (unntatt éin med engelsk som S1). Bardel (2019) har, basert på nyare tredjespråksteoriar, føreslått at undervisning i tredjespråk bør trekkje på elevane sitt fleirspråklege repertoar ved å samanlikne ulike språk sine strukturar, og om mogleg peike på forskjellar og likskapar mellom språka (s. 117). Det andre undervisningsopplegget trekkjer på dette og undersøker om det å undervise i norsk og engelsk kontrastivt kan bidra til å eliminere denne observerte transfereffekten frå S2.

Basert på dette utvikla eg tre underproblemstillingar eg ønska å undersøke:

- 1) *Kva effekt har eksplisitt undervisning generelt på innlæring av V2-regelen i norsk?*
- 2) *Kva effekt har eksplisitt undervisning i form av feltskjema på innlæring av V2-regelen i norsk?*
- 3) *Kva effekt har eksplisitt undervisning i form av kontrastiv S2-S3-undervisning på innlæring av V2-regelen i norsk?*

1.3. Samanfating av prosjektet

Prosjektet mitt er ein intervensjonsstudie der intervensjonen var å gjennomføre to ulike undervisningsopplegg med eksplisitt undervisning i grammatikk, meir spesifikt norsk setningsstruktur. Ein stor del av prosjektperioden gjekk med til å utvikle dei to undervisningsopplegga. Desse brukte eg i undervisning av fire norskklassar frå min eigen arbeidsplass, eit selskap som tilbyr norskkurs til utanlandske spesialistar. Tre klassar fekk undervisning i feltskjema, éin klasse fekk berre kontrastiv undervisning og éin klasse fekk

både feltskjema og kontrastiv undervisning. For å undersøke intervensjonen sin effekt på læringsutbytte på V2-regelen brukte eg eit eksperimentelt forskingsdesign med pre-test og post-test som datainnsamlingsmetode. Informantane fekk også eit spørjeskjema som omhandla informantens lingvistiske bakgrunn.

I framstilling og analyse av data har eg nytta ei blanding av kvantitativ og kvalitativ metode. Gjennom kvantitativ metode søker eg å finne konkrete tall som kan vise nokre overordna tendensar. Desse funna vil eg supplere, forklare og utdjupe gjennom kvalitativ metode, der eg går i djupna på enkeltinformantar sine responsar. Eg har analysert resultatane frå undersøkinga både på gruppe- og individnivå. Dette har eg moglegheita til å gjere, då eg har eit relativt lite utval. Bakgrunnen for å også inkludere resultatane på individnivå, er at mellomspråk er individuelle språkssystem som kan variere stort frå person til person, og den individuelle læringsløypa til kvar enkelt informant er også verd ein analyse (til dømes Selinker, 1972).

1.4. Oppgåvas struktur

Resten av oppgåva er strukturert som følgjande: I kapittel 2 gjer eg greie for det teoretiske bakteppet for oppgåva og tidlegare forskning på området. I kapittel 3 presenterer og diskuterer eg metoden nytta for å undersøke problemstillinga. Vidare presenterer eg sentrale resultat og funn frå undersøkinga i kapittel 4, både på gruppe- og individnivå. I kapittel 5 analyserer og diskuterer eg funna opp mot teorien presentert i kapittel 2. I siste kapittel samlar eg trådane og svarer på problemstillingane, før eg avslutningsvis gir ein peikepinn på kva forskinga kan fokusere på vidare.

2. Teoretisk bakteppe og tidlegare forskning

I dette kapitlet skal eg presentere teori og forskning eg vurderer som relevant for utforminga av prosjektet og for diskusjon av resultatet frå undersøkinga. Først skal eg presentere bakteppet for det som er hovudfokuset i oppgåva, nemleg effekten av eksplisitt undervisning i andrespråksopplæringa. For å gjere dette er det først naudsynt å gjere greie for implisitt og eksplisitt kunnskap, før eg går vidare til eksplisitt og implisitt undervisning. Deretter skal eg gjere greie for relevant grammatikkteori. Dette er først og fremst norsk setningsstruktur med fokus på V2-regelen, då dette er temaet i dei eksplisitte undervisningsopplegga. Vidare blir relevante aspekt ved engelsk setningsstruktur presentert, sidan engelsk blir nytta kontrastivt med norsk i det kontrastive undervisningsopplegget. Eg skal så presentere teorien bak verktøya som er utgangspunktet for undervisningsopplegga, nemleg feltskjemaet og generative trekstrukturar. Til slutt i dette kapitlet kjem andrespråksteoriar eg vurderer som relevant for analyse og diskusjon i kapittel 5. Dette er Hagen sin teori om inverteringsfeil, teorien om universelle læringsstiar, u-forma læringskurve, transfer-teoriar og individuelle faktorar for språklæring.

2.1. Eksplisitt undervisning i andrespråksinnlæring

2.1.1. Implisitt og eksplisitt kunnskap

Når eit barn lærer å snakke, skjer dette automatisk basert på input frå målspråket. Barnet høyrer ulike språkformer og byggjer opp det mentale språksystemet sitt basert på input. Dei utviklar slik *implisitt* kunnskap i språket, som vil seie at dei lærer *korleis* dei skal snakke, men ikkje *kvifor* dei snakkar slik. Dei veit til dømes at fortidsforma for *ha* er *hadde*, men dersom du spør dei kvifor, har dei ikkje kunnskap til å forklare det. Etter kvart begynner barnet på skulen, der dei kanskje startar å lære morsmålet sin grammatikk. Der får dei kunnskap om språksystemet og utviklar gjerne eit omgrepsapparat til å beskrive det. Dette er *eksplisitt* kunnskap om språket.

Implisitt kunnskap kan slik bli definert som «intuitiv og abstrakt kunnskap i språk som er umedvitent og tilfeldig tileigna, som regel som eit biprodukt av å delta i ein autentisk kommunikasjon» (de Graaff & Housen, 2009, s. 733). Denne typen kunnskap gir evna til å kommunisere flytande i spontan språkbruk (de Graaff & Housen, 2009, s. 734). På den andre sida er eksplisitt kunnskap kunnskapen om eit språk, det er lært ved intensjon og er meir medvite (de Graaff & Housen, 2009, s. 734). Eksplisitt kunnskap kan også omtalast som metalingvistisk kunnskap, som Jessner (2008) definerer som «the ability to focus on linguistic form and to switch focus between form and meaning» (s. 277). Det handlar om å kunne uttrykke kunnskap om strukturar og funksjonar ved språket verbalt gjennom bruk av teknisk terminologi og kanskje også teoretiske konstruksjonar. Eksplisitt kunnskap er først og fremst brukt i meir kontrollerte situasjonar, som problemløysingsoppgåver eller oppgåver som krev at ein innlærer er medviten om språklege strukturar (de Graaff & Housen, 2009, s. 734).

Implisitt og eksplisitt kunnskap har blitt knytt til distinkte minnesystem i hjernen, der implisitt kunnskap hovudsakleg er knytt til det prosedurale minnesystemet og eksplisitt metalingvistisk kunnskap hovudsakeleg er knytt til det deklorative minnesystemet (Falk & Bardel, 2010, s. 192). Hos ein S1-talar blir vokabular lagra i det deklorative minnet (vi veit til dømes at eit dyr som bjeffar blir kalla ein hund), medan grammatikken er lagra i prosedurale minnet (vi veit automatisk kva verbform ein skal bruke for å uttrykke ei gitt tid). Hos andrespråksinnlærarar (ialfall i vaksen alder) ser det ut som det utspeler seg litt

annleis, då grammatikken til innlærarspråket også hovudsakleg blir lagra i det deklorative minnet. Det har vore gjenstand for debatt i kva grad andrespråksinnlærarar baserer seg på det prosedurale minnet, men funn tyder på at det prosedurale minnet også er aktivert hos slike innlærarar dersom dei meistrar andrespråket på eit høgare nivå (Ionin & Montrul, 2023, s. 18).

Ein annan diskusjon i andrespråksfeltet er eksplisitt kunnskap si rolle i utviklinga av spontan språkleg produksjon, som er meir implisitt kunnskap. Her er det tre posisjonar (de Graaff & Housen, 2009, s. 734). *Strong interface position* meiner at eksplisitt kunnskap kan utvikle seg til implisitt kunnskap – og motsett. *No interface position* stiller seg heilt i andre enden og meiner at implisitt og eksplisitt kunnskap er separate system som ikkje kan påverke kvarandre. I ein mellomposisjon finn du *weak interface position*, som er einig i at implisitt og eksplisitt kunnskap er distinkte system, men meiner at eksplisitt kunnskap kan bli implisitt kunnskap under visse forhold. Dette kan til dømes vere innlærar si plassering på eit gitt nivå i utviklingsløypa. Kva posisjon ein tek vil også påverke kva type andrespråksundervisning ein fremjar, då eksplisitt undervisning gjerne hovudsakleg utviklar eksplisitt kunnskap og implisitt undervisning hovudsakleg utviklar implisitt kunnskap (Ionin & Montrul, 2023, s. 19). Dette leiar oss over på ei utgreiing om eksplisitt og implisitt undervisning.

2.1.2. Eksplisitt og implisitt undervisning

Ein kan skilje språkopplæring i eksplisitt og implisitt undervisning (Ellis et al., 2009, s. 16). Eksplisitt undervisning i språkopplæringa er opplæring der elevane får instruksjonar i kva dei skal lære og innføring i spesifikke og avgrensa reglar i språket. Dette er altså ein metalingvistisk metode. I motsetnad til eksplisitt undervisning har ein implisitt undervisning, som er mindre medviten og ikkje tilbyr eksplisitt undervisning i spesifikke språktrekk, men heller siktar mot automatisk læring gjennom input (Ellis et al., 2009, s. 16). Distinksjonen implisitt-eksplisitt er ikkje absolutt, men kan plasserast som ytterpunkt på eit kontinuum. Innanfor dette kontinuumet kan ein skilje mellom undervisning med fokus på form («focus on form») og fokus på former («focus on forms») (Loewen, 2018, s. 1). Fokus på former er den mest eksplisitte forma for undervisning og refererer til undervisningsmetodar der grammatiske strukturar blir introdusert på ein førehandsplanlagt måte, typisk tradisjonell grammatikkundervisning. På den andre sida vil fokus på form rette merksemda mot lingvistiske element når dei opptre i meningsfokusert interaksjon, som til dømes kommunikasjonsoppgåver som inneheld spesifikke lingvistiske strukturar eller korrigering gjennom attgiving med riktig struktur. Meir eksplisitte variantar av fokus på form kan vere å påpeike feil og få eleven til å sjølv resonnerer seg fram til korrekt form, eller å arbeide induktivt med input for å finne lingvistiske mønster. Undervisningsopplegga utvikla til dette masterprosjektet kan kategoriserast som fokus på former, og dei er altså svært eksplisitte undervisningsopplegg.

Det har stadig vore diskusjonar kring kva form for undervisning som har best effekt i andrespråksopplæring, og særleg om *eksplisitt undervisning* har noko føre seg i det heile for språkkompetansen (sjå Richards & Rodgers, 2001 for ein oversikt). Fleire studiar har undersøkt nettopp dette. Den eine leiren hevdar at meir eksplisitte typar undervisning ikkje fører til betra kommunikativ kompetanse slik som meir implisitt, meningsretta undervisning. Dette er i tråd med *no interface position*. Li (2010) fann til dømes at implisitt undervisning hadde mest langvarig effekt hos innlæraren (attgjeven i Loewen, 2018, s. 3). Schwartz (1993) konkluderer med at eksplisitt undervisning berre kan påverke eksplisitt kunnskap, men ikkje den underliggande lingvistiske kompetansen (attgjeven i Ionin & Montrul, 2023, s. 20). Den andre sida hevdar at meir eksplisitt undervisning har potensiale

til å utvikle implisitt kunnskap i tillegg til eksplisitt kunnskap. Til dømes kan det utvikle implisitt kunnskap som gjer innlærer i stand til å lettare merke seg dei lingvistiske formene ved input seinare. Toth (2022) hevdar i tråd med dette at «explicit L2 knowledge plays an important role in helping learners control and make sense of their L2 experiences» (s. 29). Vidare undersøkte Norris & Ortega (2000) effekten av type eksplisitt undervisning, og dei fann at både undervisning med fokus på form og undervisning med fokus på former hadde positiv effekt. Effekten var likevel størst med fokus på former, altså den mest eksplisitte forma (attgjeven i Loewen, 2018, s. 3). Dette støttar opp om i det minste *weak interface position*. Forskinga peikar altså i ganske ulike retningar på dette området, og det er nødvendig med meir forskning.

Internasjonal forskning viser at eksplisitt undervisning av setningsstruktur generelt er effektivt, særleg med eit korttidsperspektiv og på utviklinga av eksplisitt kunnskap (Ionin & Montrul, 2023, s. 298). De Graaff & Housen (2009) viser i si oppsummering av forskning på feltet at eksplisitt undervisning har potensiale til å påverke læringshastigheit og sluttresultat, men ikkje læringsløypa². Det har derimot vore lite forskning spesifikt på eksplisitt undervisning sin effekt på setningsstruktur i norsk (FHI, 2020). Av forskning som likevel kan vere relevant på området, kan ein trekkje fram Lajorc (2019) og Nyquist (2021). Lajord (2019) undersøkte eksplisitt undervisning gitt til norske innlærarar av engelsk, og ho fann at undervisninga hadde ein positiv effekt på å eliminere transfer av V2-regelen. Dette gjaldt særleg i bedøminga av ugrammatikalske setningar. På den andre sida har Nyquist (2021) undersøkt subjekt-verb-ordstilling hos finske innlærarar av V2-språket svensk. Ho fann at elevar som har fått implisitt undervisning gjer det betre enn elevar som har fått eksplisitt undervisning. Forskinga viser altså sprikande resultat også på dette spesifikke feltet. Dette gjer det desto meir interessant å undersøke effekten eksplisitt undervisning har på innlæringa av V2-regelen i norsk.

2.2. Grammatikkteori

2.2.1. Norsk setningsstruktur og V2-regelen

Norsk er eit språk i den germanske språkfamilien. Det er eit SVO-språk, som betyr at hovudsetningar har strukturen subjekt-verbal-objekt i umarkert stilling (Eide & Hjelde, 2018, s. 29). Dette er ein relativt vanleg struktur i verdas språk, saman med strukturen SOV og VSO.

Eit meir uvanleg trekk ved norsk er V2-regelen, som betyr at det finitte verbet alltid kjem som andre ledd i deklorative hovudsetningar med berre ein konstituent til venstre for seg (Holmberg, 2015, s. 342). Dette trekket finn ein stort sett berre i dei germanske språka, med unntak av eit par afrikanske språk (Eide & Hjelde, 2018, s. 31). Ein kan sjå at denne regelen er gjeldande dersom ein legg til eit setningsadverbial eller negasjon til setninga ((1)). (1)a er ikkje grammatikalsk i standard norsk, sidan verbet ikkje er andre konstituent. Dersom ein flyttar verbet på andre plass, får ein korrekt verbplassering ((1)b).

(1)

- a. *Det heldigvis **er** ikkje så vanskeleg.
- b. Det **er** heldigvis ikkje så vanskeleg.

² Blir utdjupa i kapittel 2.4.2

Leddet til venstre for verbet kan også vere andre ledd enn subjektet³. V2-regelen blir dermed også kalla for inversjonsregelen, då verbet og subjektet byter plass i forhold til umarkert SVO-stilling (Hagen, 1992, s. 28). Kva ledd som kjem først i ei bestemt setning er knytt til informasjonsstruktur, altså korleis ein strukturerer informasjon i setninga. Informasjonsstrukturen påverkar tekstbindinga, korleis setninga er knytt til diskursen og tydeliggjeringa av tema, og det kan også brukast til å kontrastere (Bohnacker & Rosén, 2008, s. 513). Leddet som kjem først er ofte *tema* for setninga, og vi kan seie at leddet er *tematisert* eller *topikalisert*. I V2-språk kan i teorien alle ledd bli tematisert, med unntak av finitt og ikkje-finitt verb ((2)) (Holmberg, 2015, s. 347). Ulike språk kan likevel ha ulik informasjonsstruktur⁴. I norsk har 65% av norske munnlege og skriftlege setningar tematisert subjekt, deretter kjem adverbial (20%) og til slutt andre setningsledd (15%) (Eide & Hjelde, 2018, s. 29). I spørjesetningar med kv-ord er også spørjeordet tematisert ((2)e). Merk at konjunksjonar ikkje blir rekna med som konstituent i hovudsetninga ((2)f).

(2)

- a. Det **er** heldigvis ikkje så vanskeleg.
- b. Heldigvis **er** det ikkje så vanskeleg.
- c. Ikkje **er** det så vanskeleg, heller.
- d. Så vanskeleg **er** det heldigvis ikkje.
- e. Kvifor **er** det ikkje så vanskeleg?
- f. Men det **er** ikkje så vanskeleg.

Norsk er eit asymmetrisk V2-språk, som betyr at språket har V2 i hovudsetningar, men ikkje i leddsetningar. Dette er demonstrert i døme (3). Leddsetninga er markert i klammer og har rekkjefølgja subjunksjon, subjekt, finitt verb og objekt. I leddsetningar gjeld altså rekkjefølgja subjunksjon + SVO. I motsetnad har symmetriske V2-språk verbet i andre posisjon i både hovudsetningar og leddsetningar (Holmberg, 2015, s. 356).

(3)

- a. Det^S **er**^{VBL} heldigvis^{SA} ikkje så vanskeleg [når han^S gjerne^{SA} **hjelper**^{VBL} meg^O].

I nokre setningstypar i norsk er det også V1-struktur. Dette gjeld ja/nei-spørsmål og imperativar, eksemplifisert i (4). Holmberg (2015) kallar dette for skjult V2, der forfeltet står tomt⁵.

(4)

- a. **Er** det ikkje så vanskelig?
- b. **Sei** at det ikkje er vanskelig!

³ Det har vore debattert om det eigentleg finst to typar V2 (Eide & Hjelde, 2018, s. 39). Den eine typen er subjekt-initial V2 ((2)a). Den andre typen er topikaliserings-V2, som har andre ledd enn subjektet først, oftast adverbial ((2)b-e). Debatten handlar om i kva grad verbet eigentleg flyttar til same posisjon i dei to typane (sjå van Craenenbroeck & Haegeman, 2007; Westergaard, et al., 2019 for ein oversikt over denne debatten).

⁵ Nokre teoretikarar hevder også at det er ein usynleg konstituent som fyller forfeltet (t.d. Larson (1985) sitert i Bhatt & Pancheva, 2005).

2.2.2. Engelsk setningsstruktur

Engelsk er i likskap med norsk eit germansk språk med SVO-struktur (Eide & Hjelde, 2018, s. 29). Denne likskapen kan ein særleg sjå i leddsetningar, kor strukturen (stort sett) er den same ((5)⁶).

(5)

- a. ...if I **gave** my brother the blue shirt as a gift in the park on Friday.
- b. ...om jeg **gav** broren min den blå skjorta som gave i parken på fredag.

Hovudskilnaden mellom norsk og engelsk setningsstruktur finn ein i deklorative hovudsetningar. Dette kjem av at engelsk, i motsetnad til norsk, *ikkje* er eit V2-språk. Døma under bruker den norske subjunksjonen *da*, då denne kan innleie både hovudsetningar og leddsetningar. (6)b blir ei leddsetning på norsk, fordi verbet *ikkje* er flytta til V2-posisjon i setninga. I(6)c er derimot verbet på andre plass og setninga blir ei hovudsetning.

(6)

- a. Then I **gave** my brother the blue shirt as a gift in the park on Friday.
- b. Da jeg **ga** broren min den blå skjorta som gave i parken på fredag...
- c. Da **ga** jeg broren min den blå skjorta som gave i parken på fredag.

Denne skilnaden ser ein også tydeleg i setningar som inneheld eit setningsadverbial, som i (7).

(7)

- a. Jeg **ga** antakeligvis broren min den blå skjorta.
- b. I probably **gave** my brother the blues hirt.

Engelsk har likevel V2 i visse konstruksjonar som inneheld setningsnegasjon, negativ kvantor eller kv-spørjesetningar. Dette heng saman med finittheit, då desse setningane krev eit finitt verb (Eide, 2016). I motsetnad til norsk er *ikkje* engelske hovudverb finitte, medan hjelpeverb er det. Sidan det berre er finitte verb som kan flytte til V2-posisjonen, er det difor umogleg for eit hovudverb å flytte forbi subjektet.

Setningsnegasjon i engelsk (not/n't) er altså avhengig av å stå til eit finitt verb. Sidan hovudverb *ikkje* er finitte, må ein difor setje inn eit finitt hjelpeverb i tilfelle der setninga originalt berre inneheld hovudverb ((8)a-b). Dette fenomenet blir kalla «do-support». Det same gjeld i wh-setningar (kv-setningar på norsk) ((8)c-d) (Carnie, 2013, s. 275).

(8)

- a. *I gave not my brother the blue shirt.
- b. I did not/didn't give my brother the blue shirt.
- c. *Why gave you my brother the blue shirt?
- d. Why did you give my brother the blue shirt?

⁶ Døma i dette delkapittelet er henta frå Eide (2022) og blir også nytta i det kontrastive undervisningsopplegget.

Ja/nei-spørjesetningar krev også innsetjing av eit finitt hjelpeverb, og fører til V1-struktur, akkurat som på norsk ((9)).

(9)

- a. *Gave you my brother the blue shirt?
- b. Did you give my brother the blue shirt?

Engelsk og norsk har ulik informasjonsstruktur, altså reglar for kva informasjon som kjem kor i setninga. Dette er også noko som potensielt kan vere kjelde til transfer⁷. Som nemnt blir det leddet som er tema i setninga oftast flytta først i norsk. Engelsk, på si side, gjer ikkje dette i like stor grad, som vil seie at subjektet i dei fleste tilfella kjem først i setninga. Faktisk har mindre enn 10% av setningane noko anna enn subjektet først (Westergaard, 2019, s. 92). I staden for å flytte tema leddet fram, bruker engelsk intonasjon for å leggje trykk på og slik framheve andre setningsledd enn subjektet (Eide, 2022, s. 40).

2.3. Verktøy for framstilling av setningsstruktur

2.3.1. Feltskjema

Feltskjemaet blei utvikla av den danske språkforskaren Paul Diderichsen på 30-talet som eit analyseverktøy for dansk syntaks. Metoden har sidan blitt mykje brukt i norsk og nordisk språkvitskap (Åfarli, 2019, s. 222). Diderichsen delte skjemaet sitt i fundamentfelt, neksusfelt og innhaldsfelt. På norsk blir dette gjerne kalla forfelt, midtfelt og slutfelt. Figur 1 viser døme på eit slikt feltskjema over hovudsetningar i norsk. Forfeltet er plassen for tematiserte ledd, altså ledd som har spesielt fokus i setninga. Midtfeltet består av finitt verb (v), subjekt (n) og setningsadverbial (a). Slutfeltet består av ikkje-finitt verb (V), objekt (N) og predikatsadverbial (A).

Forfelt	Midtfelt			Slutfelt		
	v	n	a	V	N	A
Akakij	hadde			snakket		med skredderen

Forfelt	Midtfelt			Slutfelt		
	v	n	a	V	N	A
skredderen	hadde	Akakij		snakket		med

Figur 1: Feltskjema for hovudsetningar

Forfelt= tematisert ledd, v=finitt verb, n=subjekt, a=setningsadverbial, V=ikkje-finitt verb, N=objekt, A=predikatsadverbial. Skjemaa viser døme med tematisert subjekt og ikkje-subjekt. Henta frå Åfarli (2019, s. 222).

Feltanalysen har også eitt skjema for undersetningar. Her blir forfeltet bytta ut med eit forbindarfelt for subjunksjonar. Vidare er rekkjefølgja på ledda i midtfeltet bytta til subjekt (n) setningsadverbial (a) og finitt verb (v).

⁷ Bohnacker & Rosén (2008) undersøkte transfer av informasjonsstruktur frå morsmål hos svenske innlærarar av tysk, begge to V2-språk, og dei fann at sjølv blant elevar med høg kompetanse i tysk, blei informasjonsstrukturen overført.

Forbindarfelt	Midtfelt			Slutfelt		
	n	a	v	V	N	A
om	Akakij		hadde	snakket		med skredderen

Figur 2: Feltskjema for undersetningar.

Forbindarfelt= subjunksjon, n=subjekt, a=setningsadverbial, v=finitt verb, V=ikkje-finitt verb, N=objekt, A= predikatsadverbial. Henta frå Åfarli (2019, s. 223).

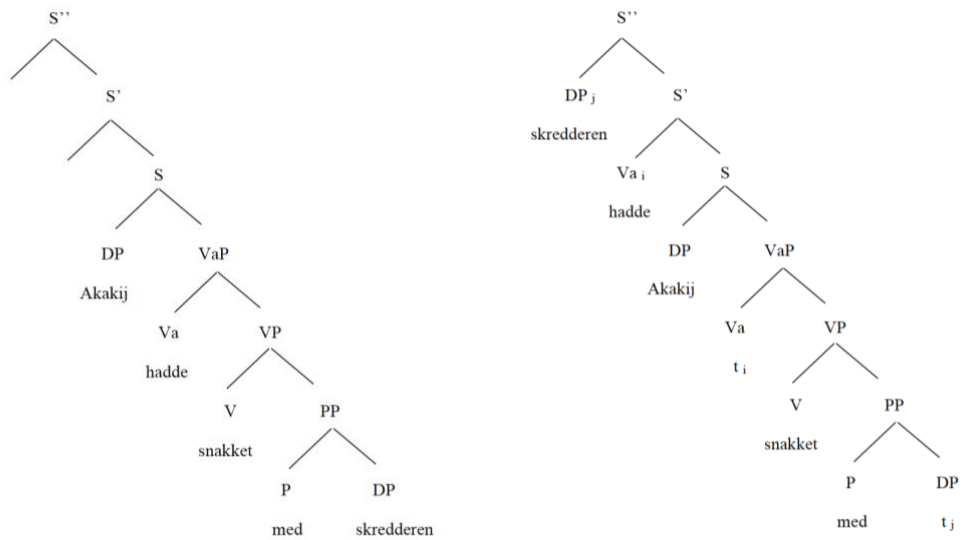
2.3.2. Trestrukturar

Grammatiske trestrukturar er ein metode nytta i generativ grammatikk for å framstille og forklare syntaksen i ulike språk (t.d. Åfarli & Eide, 2003). I generativ grammatikk er grunnantakinga at alle er fødd med ei universell språkevne, og det er denne universelle språkevna trestrukturane er meint å spegle. Språkevna kan samanliknast med eit brytarpanel som er stilt til null ved fødsel, men etter kvart som ein lærer å snakke blir desse brytarane justert etter grammatikken til språket ein får input frå (Åfarli & Eide, 2003, s. 18). Sjølv «maskineriet» og prinsippet for språkproduksjon er det same, men korleis maskina er innstilt til å fungere vil altså variere frå språk til språk. Det som kan variere mellom språk blir kalla parameter, og V2-regelen kan slik omtalast som ein parameter i norsk.

Opphavelig blei trestrukturane utvikla som eit analyseverktøy for å beskrive og samanlikne setningstypar i engelsk. Seinare har trestrukturane blitt nytta for å samanlikne parameterane i ulike språk. Hovudpoenget er at setningar er bygd opp av frasar med ulike funksjonar i setninga, noko som blir framstilt i eit hierarkisk, treliknande diagram. Trestrukturane kan forklare den grunnleggande syntaksen og mentale representasjonen av språket, kalla djupstrukturen, og måten den mentale syntaksen blir produsert og variert på, blir kalla overflatestrukturen. Dei er godt egna til å samanlikne språk, då det grunnleggande systemet er det same, men ulike språk har ulike operasjonar innanfor trestrukturane basert på parameterane.

Åfarli (2019) bruker ein forenkla versjon⁸ av desse trestrukturane som han kallar verbflyttingsskjema, og dette er verktøyet eg har basert meg på i denne oppgåva. Figur 3 viser djupstrukturen i norsk og overflatestrukturen med flytting av tematiserte ledd til S² og verbflytting til S' (konsekvens av at norsk har V2-regel som parameter) (illustrasjonar henta frå Åfarli, 2019, s. 222).

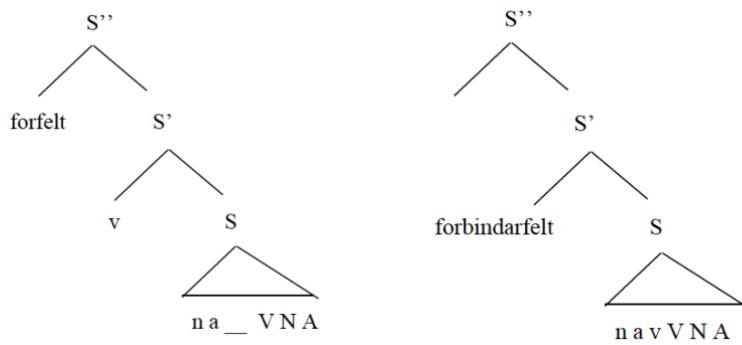
⁸ I generativ grammatikk blir det ofte nytta trestrukturar med eit såkalla CP-TP-VP-system, der ulike ledd blir tilordna kasus, tempus og thetaroller. Det er ikkje føremålstenleg å gå detaljert inn på dette systemet i denne oppgåva, men sjå til dømes Åfarli & Eide (2003) for ei innføring.



Figur 3: Trestrukturar.

Til venstre: dypstruktur. Til høgre: overflatestruktur.

I realiteten er ikkje verbflyttingskjemaet så ulikt feltskjemaet, då dei byggjer på dei same prinsippa. Som vist i Figur 4 (henta frå Åfarli, 2019, s. 224), kan ein implementere omgrep frå feltskjema i trestrukturane. I motsetnad til feltskjema kan ein bruke same trestruktur for både hovudsetningar og leddsetningar, men det som forskjellen er at i hovudsetningar har ein eit ledd i forfelt og verbet i S'-posisjon. I leddsetningar er det derimot tomt i forfelt og ein har ein subjunksjon, eller det som blir kalla forbindarfelt, i S'-posisjon.



Figur 4: Trestrukturar med omgrep frå feltskjema.

Til venstre: hovudsetning. Til høgre: leddsetning.

I denne oppgåva skal eg bruke verbflyttingskjemaet som utgangspunkt for å samanlikne norsk og engelsk setningsstruktur kontrastivt, med hensikt å gjere informantane medvitne om skilnadane mellom dei to språka.

2.4. Andrespråksteori

2.4.1. Overinvertering, underinvertering og feilinvertering

Jon Erik Hagen (1992) undersøker inversjonsfeil hos utanlandske studentar sin skriftlege produksjon av norsk, og han kjem fram til ein hovudtendens. Han kategoriserer feila som underinvertering, overinvertering og feilinvertering. Døma presentert under er autentiske døme frå Hagen (1992).

Underinvertering

Underinvertering viser til feil der innlærer ikkje inverterer i kontekstar som krev inversjon med bakgrunn i norma og intuisjonen til morsmålstalarar av norsk ((10)). Innlærarane unngår altså å bruke inversjonsregelen.

(10)

- a) *Her de kunne bygge hus.
- b) *Etter det industri revolusjon det norske samfunn hadde bedre helse standard.

Hagen finn støtte for at underinvertering er vanskeleg for innlærarar å overvinne, sjølv for elevar på høgt nivå. Innlærarane viser også variabel åtferd, då det er vanleg at innlærarar har både korrekte inverterte og underinverterte setningar i sitt mellomspråk (Hagen, 1992, s. 32). Hagen forklarar dette med at eigenskapar ved det framstilte leddet påverkar inverteringa (s. 33). For det første er det flest feil av denne typen med adverbial i forfeltet. For det andre vil tilbøyelegheita til å underinvertere auke jo tyngre dei framstilte ledda er. For det tredje vil sterk tekstbinding mellom ledd i forfelt og føregåande kontekst også auke sannsynet for underinvertering. Det Hagen derimot finn at stimulerer til riktig inversjon, er dersom subjektet er eit pronomen eller langt og tungt. Finitte verb som er frekvente eller korte, leiar også oftare til korrekt inversjon. I ei setning med to sideordna setningar er det sannsynleg at underinvertering skjer i den andre av dei to setningane (Hagen, 1992, s. 29).

Overinvertering

Overinvertering viser til feil der innlæraren inverterer i kontekstar som ikkje tillèt inversjon ((11)) (Hagen, 1992, s. 39).

(11)

- a. *...han er en intelligent forfatter som viser hva trenger Ghana.
- b. *Da var han 7 år gammel fikk han to lærere.
- c. *Jeg tjente mye penger, men måtte jeg jobbe veldig mye.

Overinvertering er også ein ganske vanleg feiltype på lågare nivå, men ein finn det sjeldan på avansert nivå. Det er spesielt etter interrogative pronomen (a) og underordna adverbialkonstruksjonar (b) denne feiltypen viser seg (Hagen, 1992, s. 31). På begynnarstadiet er det også vanleg med overinvertering etter konjunksjonar (c), men dette finn ein sjeldnare hos vidarekomne.

Feilinvertering

Feilinvertering ((12)) viser til feil som tyder på at innlæraren har forstått *at* ein skal invertere, men ikkje *korleis* ein skal invertere. Dette kan også omtalast som ein restkategori for feil som ikkje kan bli kategorisert som over- eller underinvertering.

(12)

- a. *Nå jeg gikk inn, **la meg jeg** på senga...
- b. *Før jeg kom til Norge, **hadde bodd jeg** i Dhaka

Hagen (1992) finn at feilinvertering er ein uvanleg feiltype hos innlærarane i hans undersøking, og denne feiltypen kjem innlærarane ganske raskt over (s. 29).

2.4.2. Teorien om universelle læringsløyper

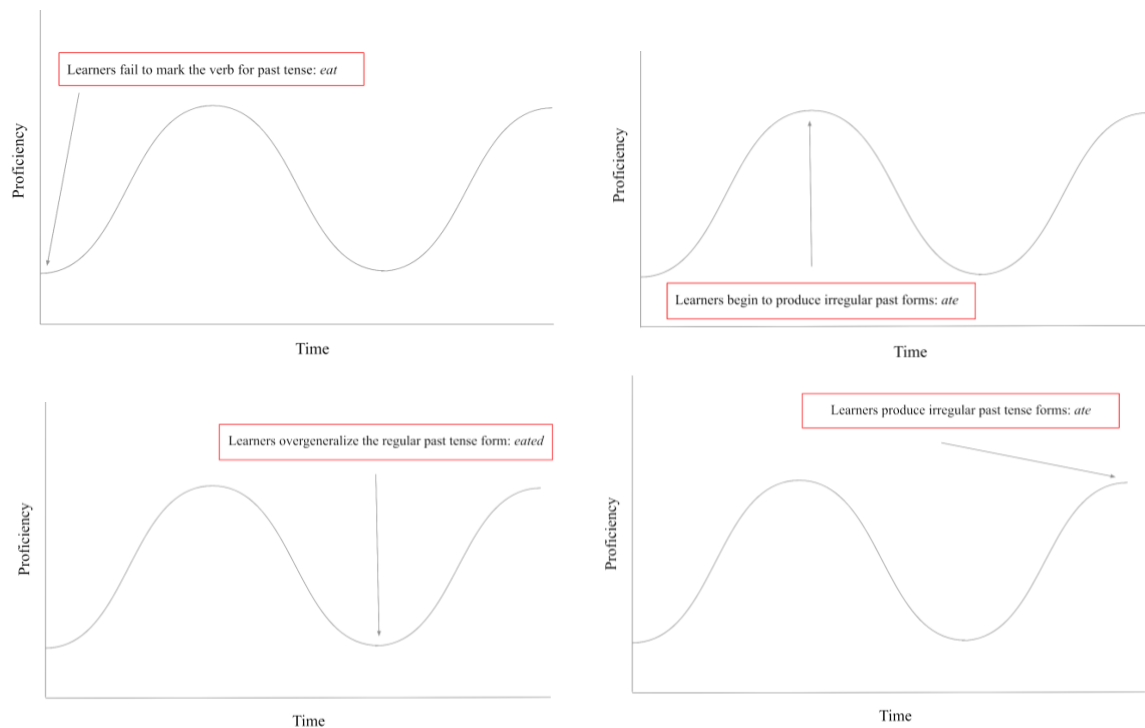
Teorien om universelle læringsstiar går ut på at innlæringa av setningsstruktur skjer stegvis etter ei universell læringsløype. Desse stega er bestemt av kor tungt eit trekk er for hjernen å prosessere (Håkansson, 2001, s. 70). Læringsløypa i germanske språk er presentert i Tabell 1 (Pienemann & Håkansson, 1999, attgjeven i Håkansson, 2001, s. 71)). I første steg av språklæringa følgjer innlæraren den kanoniske SVO-strukturen der verbet naturleg kjem på andreplass. I andre steg plasserer innlæraren adverb framfor SVO-strukturen, men han inverterer ikkje. Først i fjerde steg blir inversjon tileigna og i femte og siste steg blir denne inversjonen automatisert. I dette siste steget klarer innlæraren også å skilje mellom hovudsetningar og undersetningar.

	STEG	TREKK INNLÆRAR MEISTRER
1	SVO	Identifisering av ord. Kanonisk setningsstruktur, ingen morfologi.
2	ADV	Kategorisering av ord. Leksikalsk morfologi. Framstilte adverbial blir brukt, elles kanonisk setningsstruktur.
3	SEP	Prosessering av frasemorfologi. Separasjon av hjelpeverb og hovudverb.
4	INV	Samsvarbøying og inversjon.
5	V-END	Samsvarbøying og inversjon blir automatisert. Kan skilje mellom hovudsetningar og undersetningar.

Tabell 1: Universell læringsløype i germanske språk

2.4.3. U-forma læringskurve

Språklæring skjer ikkje alltid som ein lineær prosess, men viser derimot ofte ein u-forma læringsåtfærd (Ellis, 1994, s. 727). Her startar innlærar med å sjå ut til å mestre eit trekk, før han viser tilbakegong i neste steg, og til slutt meistrar trekket igjen i siste steg. Årsaka til slik læring er gjerne at innlærar blir merksam språklege «reglar» (Ellis, 1997, s. 23). I neste steg blir desse reglane overgeneralisert, noko som fører til fleire feil, og i siste steg blir denne kunnskapen utdjupa og finjustert til ulike bruksområde. Dette er illustrert for innlæring av verbet fortidsforma av det engelske verbet *eat* i Figur 5 (henta frå Ellis, 1997, s. 23).



Figur 5: U-forma læringskurve

2.4.4. Transfer-teoriar

Transfer frå tidlegare innlærte språk er eit godt etablert fenomen i andrespråksforskinga og noko dei fleste er einig i at skjer. Det er derimot ikkje konsensus rundt kva som fører til transfer, kva språk som blir brukt som kjelde til transfer og kva språklege trekk som blir overført. Det er heller ikkje konsensus rundt i kor stor grad ein kan overkomme feil som skuldast transfer. I det følgjande blir transferteoriar av særleg relevans for min analyse presentert.

Full Transfer/ Full Access (FTFA)

Eit relativt tidleg bidrag på transfer-fronten var Schwartz og Sprouse (1996) sin teori om full transfer/full access (FTFA). FTFA går ut på at startpunktet av andrespråksinnlæringa er på sluttpunktet til S1 (Schwartz & Sprouse, 1996, s. 41). Det betyr at andrespråksinnlæringa i starten er fullt ut basert på grammatikksystemet til førstespråket. Dette er «full transfer»-aspektet. S2-systemet vil endre seg i møte med input frå målspråk som ikkje kan bli generert av S1-systemet, og denne endringa vil skje ved hjelp av universalgrammatikken (UG)⁹. Teorien går ut frå at ein har full tilgang til UG også i innlæring av S2, som er «full access»-aspektet. I utgangspunktet er altså dei kognitive prosessane for tileigning av S1 og S2 like, men sluttpunktet på kompetansen er sannsynleg å vere ulike. Dette er bestemt av faktorar som tilgang til input, UG-apparatet og aspekt ved læringssituasjonen.

FTFA-teorien blei etter kvart utfordra. Mellom anna fann Håkansson et al. (2002) at svenske innlærarar av tysk, begge to V2-språk, ikkje viser positiv transfer av V2-regelen. Dei fann i staden støtte for teorien om universelle læringsstiar, presentert ovanfor. Vidare tok Bohnacker (2006) Håkansson et al. sin studie under lupa og oppdaga at engelsk som

⁹ Universalgrammatikken vil seie den universale språkevna (sjå 3.2.2).

andrespråk var eit fellestrekk ved informantane. I realiteten var altså tysk deira tredjespråk og ikkje andrespråk. Sidan engelsk er eit SVO-språk utan V2, gjekk ho ut frå at engelsk S2 kan ha vore kjelda til transfer i staden for svensk S1. Ho gjennomførte ei eiga undersøking på ei svensk informantgruppe med tysk som S2 og ei gruppe med engelsk som S2 og tysk som S3. Der fann ho at informantar som kunne engelsk frå før, produserte V3-setningar med brot på V2-regelen, medan informantar som ikkje kunne engelsk, meistra V2-regelen. Dette tok ho som støtte for at S2 tek over som referanseramme i innlæring av S3 (Bohnacker, 2006, s. 478). Hennar oppmoding er at andrespråksteoriar også må ta omsyn til S2 i undersøking av tileigninga av eit S3. Slik påverknad frå S2 til S3 har vore utgangspunktet i utviklinga av fleire tredjespråksteoriar, som blir presentert i det følgjande.

The cumulative enhancement model (CEM)

Cumulative enhancement model (CEM) blei utvikla av Flynn et al. (2004) og går ut på at alle språk eit individ kan, kan påverke utviklinga av eit nytt språk (Bardel, 2019, s. 108). Dette gjeld uansett om språket har status som førstespråk eller andrespråk, og S2 kan påverke S3 på sjølvstendig basis, ikkje berre via S1. Teorien meiner at UG er tilgjengeleg i all språktileigning, og språklæring er kumulativ (Bardel, 2019, s. 108). Det betyr at strukturelle trekk som allereie er tileigna gjennom tidlegare språk, ikkje treng å lærast på nytt. Dersom ein alt har gått gjennom eit trekk i utviklingsløypa til eit tidlegare språk, kan ein altså hoppe over dette trinnet i tileigninga av eit tredjespråk. Dette meiner teorien fører til utelukkande positiv transfer, altså at det berre vil skje transfer frå eit språk til eit anna når det kan lette læringa av eit tredjespråk (Bardel, 2019, s. 108).

The typological primacy model (TPM)

The typological primacy model (TPM) går ut frå at transfer kan skje frå anten S1 eller S2, og det er typologiske likskapar mellom språk som fører til transfer (Bardel, s. 110-111). Eit viktig poeng er at transfer skjer frå det språket innlæraren medvite eller umedvite oppfatar som typologisk likast S3. Det er altså innlæraren sin persepsjon av likskap som er avgjerande, ikkje lingvistar si objektive vurdering. Slik kan både positiv og negativ transfer skje. Det er uklarheit knytt til denne teorien. For det første er det ikkje klart kor like to språk må vere før ein vel eit språk som kjelde til transfer. I nokre tilfelle kan S1 og S2 begge vere typologisk like, og det er dermed ikkje tydeleg kva språk innlæraren baserer seg på. Nyare forskning på området finn at det er størst påverknad frå S2 til S3 (Jensen & Westergaard, 2023). For det andre er omgrepet «typologi» heller ikkje heilt klart. I vid forstand kan det bety språkfamiliar, men det kan også bli snevra inn til syntaktiske likskapar på tvers av språk (Jin, et al., 2015, s. 282).

L2 Status Factor Hypothesis (L2SFH)

L2 status factor går ut frå at transfer frå S2 til S3 skjer basert på S2 og S3 sin felles status som ikkje-morsmål. Dette ser ut til å gjelde både leksikon og syntaks. Forklaringa blir knytt til teorien om dei deklorative og prosedurale minnesystema i hjernen og måten S1 og seinare tileigna språk blir lagra på¹⁰ (Bardel, 2019, s. 109). Fyrstespråket er automatisert og knytt til det prosedurale minnesystemet, medan språk ein lærer meir formelt og har meir eksplisitt kunnskap om, er knytt til det deklorative minnesystemet. Transfer frå S2 til S3 kan altså forklarast med at grammatikken er lagra i det same minnesystemet. Dette gjeld særleg i begynnande innlærarfase, då teorien antar at språk blir meir proseduralt etter kvart som kunnskapsnivået stig. Ein kan også utvikle eksplisitt

¹⁰ Sjå kap 2.1

kunnskap om fyrstespråket gjennom bevisstgjøring og eksplisitt grammatikkundervisning, og slik kan transfer også skje frå S1 til S2 (Bardel, 2019, s. 109).

Måten eit andrespråk blir lært og brukt, kan påverke om det blir brukt som kjelde til transfer til eit tredjespråk (Stadt, Hulk & Sleeman, 2016, s. 154). Ifølgje Hammarberg (2001) vil innlæring i naturlege omgivningar føre til større grad av transfer, då språket er meir automatisert og har større grad av input og output. Ferdigheitsnivået i andrespråket kan også spele ei rolle. Bohnacker (2006) fann til dømes at hos svenske innlærarar som hadde høg kompetanse i engelsk i forhold til andre andrespråk, blei ikkje engelsk overført i det heile. Sunde (2018) fann noko liknande i undersøkinga av engelske kalkeringar i norsk (t.d. *ta vare* frå *take care*; *stå ut* frå *stand out*), der elevar med høgast kompetanse i engelsk i mindre grad vurderte kalkeringane som akseptable. Dette forklarte ho med at dei hadde høgare metaspråkleg kompetanse (Sunde, 2018, s. 79).

2.4.5. Individuelle læringsløyper i språklæring

I tidleg andrespråksforskning vart ikkje individuell variasjon via noko fokus, då teoriane søkte å finne overordna tendensar og mekanismar som kunne forklare andrespråksinnlæring generelt (Ellis, 2004, s. 526). Både FTFA og teorien om universelle læringsløyper er døme på dette. Likevel er det ikkje slik at språklæring er likt for alle, og det er ofte store individuelle variasjonar internt i relativt like informantgrupper (Busterud, 2014, s. 328). Sidan 70-talet har blikket difor skifta over mot individuelle forskjellar som kan forklare kvifor nokre innlærarar har større suksess i innlæringa enn andre (Ellis, 2004, s. 526). Her aksepterer ein at ikkje *one size fits all*, og ein må dermed sjå til individuelle faktorar og ulike modellar og teoriar for ei forklaring. Ellis (2004) poengterer likevel at fullstendig separasjon mellom desse to perspektiva er uheldig, då det også er fruktbart å sjå korleis desse to perspektiva verkar saman (s. 526). I diskusjonsdelen tek eg høgde for dette ved å sjå på overordna tendensar i tillegg til utvalde individuelle læringsløyper.

3. Metode

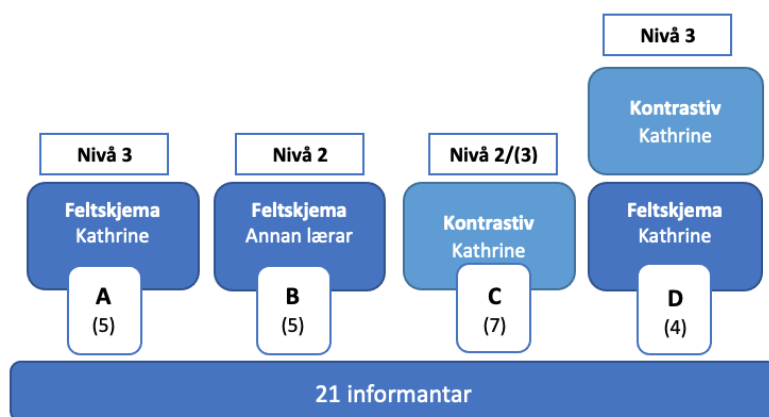
I forskning er det visse krav til kvalitet som alltid må oppretthaldast. Desse krava gjeld korleis undersøkinga oppfyller kriteria validitet og reliabilitet. Validitet handlar om ein faktisk måler det ein ønskjer å måle (Abbuhl et al, 2013, s. 117). Reliabilitet omhandlar konsistens i målingane knytt til datainnsamling, analyse og tolking, og om andre kan få same resultat ved replikasjon av studien (Nanun, 1992, s. 12; Abbuhl et al., 2013, s. 117). For å sikre validitet og reliabilitet er transparens viktig, som betyr at detaljane i studien må avdekkast (Tjora, 2017, s. 266). I denne delen skal eg difor gjere greie for metodevala eg gjorde og kvifor.

Først skal eg presentere den overordna metoden i prosjektet, som er ein intervensjonsstudie. Deretter skal eg presentere undervisningsopplegga som er intervensjonen i studien min. Vidare skal eg gjere greie for måleinstrumenta eg brukte for å måle effekten av undervisningsopplegga og kartleggje lingvistisk bakgrunn. Utvalet av testpersonar blir deretter presentert, før sjølve gjennomføringa av prosjektet blir gjennomgått. Vidare diskuterer eg openbare og moglege feilkjelder i forskinga og korleis eg har prøvd å motverke desse. Til slutt i metoddelen diskuterer eg etiske betraktningar.

3.1. Intervensjonsstudie

I forskning på effekten av undervisning i andrespråk er intervensjonsstudie eit naturleg og etablert metodeval, og difor er dette metoden eg har brukt i mitt prosjekt (Ionin & Montrul, 2023, s. 30). Intervensjonsstudiar i grammatikk måler spesifikk lingvistisk kunnskap før og etter manipulering av input, for å sjå om det har blitt noko endring som følgje av intervensjonen (Ionin & Montrul, 2023, s. 31). Ein typisk intervensjonsstudie inneheld dermed ein pre-test som undersøker utgangspunktet før intervensjon, ein intervensjon som manipulerer input og éin eller fleire post-testar som undersøker om intervensjonen har vore effektiv.

Intervensjonsstudiar kan anten ha kontrollgruppe-design, der ei gruppe får intervensjon og den andre gruppa ikkje får det, eller samanlikningsgruppe-design, der to grupper får ulik intervensjon (Ionin & Montrul, 2023, s. 37). I min studie nytta eg eit samanlikningsgruppe-design, då eg ønska å undersøke effekten av to ulike undervisningsopplegg. Fire grupper med elevar blei gitt ulik «inngripen» i form av to ulike undervisningsopplegg (feltskjema-undervisning eller kontrastiv undervisning). Gruppene er presentert under i Figur 6 og blir gjennomgått meir inngående i kapittel 3.5.



Figur 6: Oversikt over informantgruppene i intervensjonsstudien.

Tall i parentes er tal informantar i gruppa. Éin elev frå gruppe C var frå nivå 3, då han kom inn i klasse D i andre semester.

For å teste effekten av intervensjonen blei elevane gitt ein akseptabilitetstest som pre-test og post-test. Dette er ein vanleg metode som hovudsakleg elisiterer eksplisitt kunnskap (Ionin & Montrul, 2023, s. 24). Det er også ein metode som har vore gjenstand for mykje debatt, som eg skal komme tilbake til i kapittel 3.6. Ein alternativ metode som kunne gjort opp for dette kunne basert seg på informantane sin spontane produksjon av L3, som ein kan få tilgang til gjennom til dømes intervju. Eg valde likevel akseptabilitetsvurdering framfor intervju, då metoden sikrar at eg får teste det lingvistiske aspektet eg ønskjer å teste. Ein fordel med intervju framfor akseptabilitetstest ville vore at språket er meir slik informantane faktisk pratar (Rapley, 2004, s. 16). Ei ulempe med dette er at det er lettare for at informantane nyttar innøvde frasar, unngår komplekse setningar, produserer ufullstendige, munnlege setningar eller inneheld «slip of the tongue» (språkleg glipp) (Schütze, 2011, s. 211; Schütze & Sprouse, 2013, s. 29). Akseptabilitetsvurdering er også ein overlegen metode for å undersøke kva som *ikkje* blir vurdert som akseptabelt i eit språk, som kan vere interessant i min studie (Schütze, 2011, s. 210). Eg vurderte også å supplere akseptabilitetstesten med ei skriveoppgåve der informantane skulle skrive ein tekst i forkant av undervisninga og deretter rette teksten i etterkant av undervisningsopplegga. Dette var ein del av oppgåvedokumentet informantane fekk. Fordi elevane skreiv veldig korte og enkle tekstar, valde eg å ikkje inkludere dette i studien. Slik vurderte eg akseptabilitetsvurdering som den løysinga med høgast grad av validitet for min studie.

3.2. Intervensjonen - undervisningsopplegga

I det følgjande skal eg presentere undervisningsopplegga som blei brukt som intervensjon i studien. Desse blei utvikla spesifikt til informantgruppene og vart tilpassa mine erfaringar med deira særskilte læringsbehov. Til dømes er informantane med sine ingeniørbakgrunnar veldig opptekne av system og detaljar. På bakgrunn av ramma til ei masteroppgåve, har eg ikkje plass til å gjennomgå alt i detalj, men fullstendig undervisningsopplegg er lagt ved som lenke i vedlegg 5.

3.2.1. Feltskjema-undervisning

Som presentert i kapittel 2.3.1 er feltskjema ei systematisk framstilling av setningsstrukturen til eit språk, der ulike ledd blir plassert på faste plassar i ein tabell. Mitt undervisningsopplegg med feltskjema er basert på Nilsen (2015, s. 137) sine feltskjema i læreboka *Klart Det!*. Vidare har eg henta inspirasjon frå Brøseth (2019, s. 206) si framstilling av funksjonsrammer i utforming av tabellane (Figur 7) og skildring av setningsledd.

Funksjonsrammer

- Norsk har fem typer normalstruktur - også kalt funksjonsrammer
- Disse strukturene har obligatoriske ledd og struktur.
- **Funksjonsramme 1:** subjekt + verbal
- **Funksjonsramme 2:** subjekt + verbal + direkte objekt
- **Funksjonsramme 3:** subjekt + verbal + indirekte objekt + direkte objekt
- **Funksjonsramme 4:** subjekt + verbal + subjektspredikativ
- **Funksjonsramme 5:** subjekt + verbal + direkte objekt + objektspredikativ
- I tillegg har man “valgfrie” ledd i setningen som kommer i tillegg:
 - Predikatsadverbial, hjelpeverb, setningsadverbial

Figur 7: Funksjonsrammer.

Mine feltskjema avviker frå dei tradisjonelle feltskjemaa (kapittel 2.3.1) ved at dei er meir findelt med meir detaljert fokus på setningstypar og setningsledd. Dette gjorde eg for å sikre ei systematisk og tydeleg framstilling til mine elevar, som er meir detaljfokuserte enn vanleg i mange andre norskklassar. Eg valde også å vise korleis verbet flyttar ut frå sin grunnposisjon for å lettare forklare leddstillinga i leddsetningar. Figur 8 viser korleis setningar frå dei ulike funksjonsrammene med tematisert subjekt ser ut. Figur 9 viser strukturen til kv-spørsmål og ja/nei-spørsmål. Figur 10 viser døme på leddsetning.

Setningsadverbial

Forfelt	V2	Subjekt	SA	Verbal	IO/ SUP	DO	DOP	PA
Gutten	løper		sjelden					rundt vannet
Lisa	baker		selvfølgelig			en kake		til bryllupet
Rita	gir		tvilsomt		Truls	ballen		fordi han spurte
Grethe	er		aldri		redd			om natta
Karoline	malte		ikke			hele kjøkkenet	gult	forrige helg

Figur 8: Feltskjema med tematisert subjekt. Introduksjon av setningsadverbial.

Spørresetninger

	Forfelt	V2	Subjekt	Vaux	Verbal	DO	PA
Hv-spørsmål	Hvem	er	du?				
	Hvorfor	kan	Jens		bli	sentralbank-sjef	4. februar?
	Hvor	kan	vi		se	hvem som blir sentralbank-sjef	4.februar?
Ja/nei-spørsmål		kommer	du?				
		Kan	Jens		bli	sentralbank-sjef	4.februar?
		Vil	Jens		bli	sentralbank-sjef	4.februar?

Figur 9: Feltskjema for spørjesetningar.

Nominale leddsetninger

- innledes med subjunksjonene *at, om, spørreord*
- Når vi referer (indirekte tale) eller når vi uttrykker meningen vår
- Kalles nominale leddsetninger fordi de står til subjekt eller objekt (kan byttes ut med "det")

Hovedsetning	Subjunksjon/ spørreord	SU	SA	VBL	DO/SUP	PA
Jeg sier	at	hun	ikke	kommer		på tirsdag
Synes du	at	Norge		er	et vakkert land?	
Det er usikkert	om	han		kommer		på festen
Han vil vite	hva	du		tenker		

Figur 10: Feltskjema for leddsetningar.

Opplegget er delt i to med gradvis aukande vanskegrad, der første del handlar om hovudsetningar og andre del handlar om leddsetningar. Elevane fekk innleiingsvis ein gjennomgang av kvar funksjonsramme med tilhøyrande feltskjema og ei innføring i setningsledda som var obligatoriske i kvar ramme (med utgangspunkt i Figur 7). Tanken var å gi elevane ei forståing av dei ulike setningsledda og kor dei er plassert i setninga i normalstruktur. Vidare introduserte eg leddstillingsvariasjon ved å vise korleis ulike ledd kan blir tematisert ved å flytte til forfeltet i tabellen. Elevane blei så presentert for dei «valfrie» ledda setningsadverbial, predikatsadverbial og hjelpeverb og deira posisjon. Til slutt i undervisninga om hovudsetningar blei spørjesetningar (*ja/nei-spørsmål* og *kv-spørsmål*) gjennomgått. Neste del inneheldt ein gjennomgang av ulike typar leddsetningar (adverbiale, nominale og adjektivistiske leddsetningar, samt infinitivsetningar).

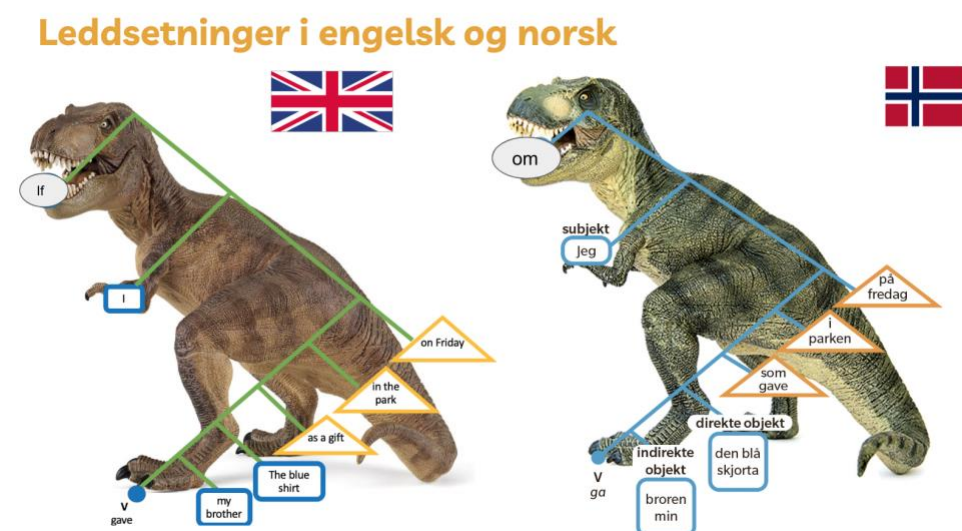
I tillegg laga eg eit oppgåvedokument med oppgåver knytt til det vi hadde gått gjennom. Desse fekk elevane undervegs i undervisninga etter kvart som nye aspekt blei introdusert. Oppgåvene gav eg for å gjere opplegget meir interaktivt og studentaktivt og for å kontrollere elevane si forståing.

Feltskjema-undervisninga blei gitt hovudsakleg på norsk med unntak av eit par ordforklarings på engelsk. Dette var for å sikre at vokabularet deira ikkje skulle sette ein stoppar for læringsutbyttet.

3.2.2. Kontrastiv undervisningsopplegg

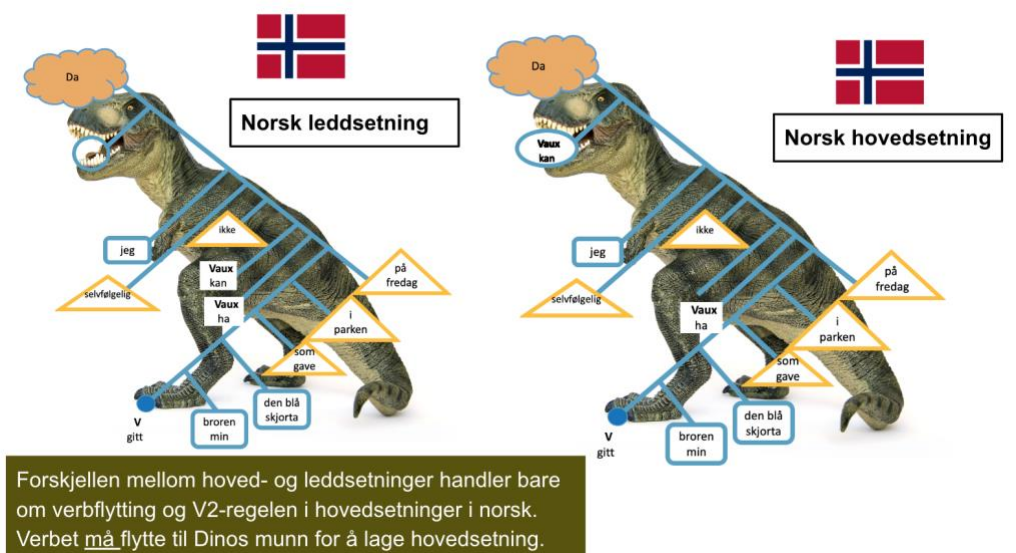
Trestrukturar er særleg nyttig for å sjå på språk kontrastivt, og difor valde eg å bruke dette i staden for feltskjema i det kontrastive opplegget. Det kontrastive undervisningsopplegget utvikla eg basert på Eide (2022) si nye lærebok i norsk grammatikk. Ho nyttar trekstrukturar plassert i ein dinosaur som pedagogisk grep for å forklare setningsstrukturen i norsk og engelsk. Kvart språk har sin eigen dinosaur med språket sin trestruktur som skjelett, der den norske dinosauren heiter Dino og den engelske heiter Deano. Eg kunne utvikla opplegget med trestrukturar eller verbflyttingsskjemaet i sin originale form (kapittel 2.3.2), men valde å bruke dinosaurane for å gjere opplegget meir visuelt og pedagogisk.

Sjølve undervisninga var ein tredelt powerpoint der første del handla om språklæring generelt, ein introduksjon av korleis språk kan variere med omsyn til ordstilling (SOV/SVO/OVS-språk) og ei kort innføring i trestrukturar. Dette valde eg å gjere for å skape ei grunnleggande forståing i botn. I andre del blei engelske Deano og den engelske setningsstrukturen introdusert. Nødvendige omgrep, som subjunksjon, hovudsetning og undersetning, og tematisering blei også forklart. Tanken bak å starte med den engelske strukturen var å bruke det som allereie er kjent for elevane til å lære noko nytt, som botnar i det pedagogiske prinsippet «frå det nære til det fjerne» (Koritzinsky, 2020). Å lære apparatet på eit språk dei er komfortable med, såg eg på som meir overkommeleg enn å skulle lære det på eit meir ukjent språk. Vidare kunne dette apparatet brukast til å forstå den norske språkdinosauren Dino, som blei introdusert i siste del. Her blei Dino samanlikna med den engelske Deano. Det blei gjort eit poeng ut av at strukturane er svært like, særleg i leddsetningar (jf (5) i kapittel 2.2.2) (Figur 11).



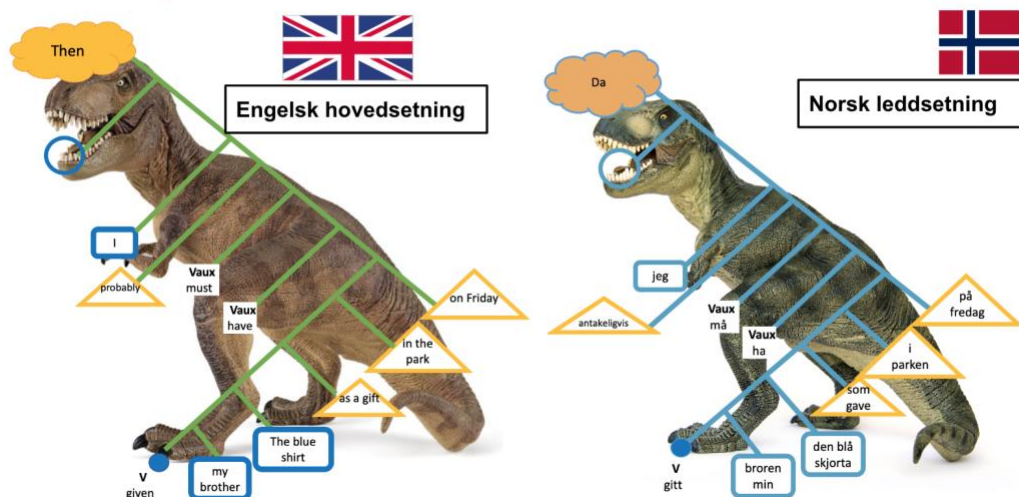
Figur 11: Kontrastive trestrukturar - leddsetningar i engelsk og norsk

Hovudforskjellen mellom språka ligg i at for å lage hovudsetningar i norsk, må Dino ete det finitte verbet, i tråd med V2-regelen (Figur 12). Dette fører til at språka sin overflatestruktur kan verke svært forskjellig, til dømes fordi setningsadverbiala kan komme før verbet i engelske hovudsetningar (Sjå (7) i kapittel 2.2.2). Dette går i norske leddsetningar, men altså ikkje i norske hovudsetningar. Figur 13 viser korleis ei engelsk hovudsetning blir ei norsk leddsetning, sidan verbet ikkje flyttar til V2-posisjon.



Figur 12: Kontrastive trestrukturar - norsk leddsetning og hovudsetning

Setningsadverbial



Figur 13: Kontrastive trestrukturar: engelsk hovudsetning og norsk leddsetning

For å sikre interaktiv og studentaktiv undervisning, utvikla eg eit oppgåvedokument også til dette opplegget. Som i undervisning med feltskjema, blei oppgåvene gitt etter kvart som nye aspekt blei introdusert.

Den kontrastive undervisninga blei gitt på norsk med engelske omsetjingar, då det pedagogiske apparatet er meir krevjande å forstå på eit mindre kjent språk. Det var altså for å sikre at alle fekk med seg innhaldet.

3.3. Spørjeskjema

Både spørsmål om lingvistisk bakgrunn og akseptabilitetstesten blei gitt som spørjeskjema i nettskjema. Nettskjema er eit digitalt datainnsamlingsverktøy utvikla og tilbode av UiO som møter dei høgaste krava til sikkerheit (nettskjema.no).

3.3.1. Lingvistisk bakgrunn

I forkant av undervisningsopplegget blei informantane gitt eit sjølvrapporteringskjema om lingvistisk bakgrunn. Det er viktig at utforminga av spørjeskjema er gjennomtenkt og teoridreven (Dörnyei & Csizér, 2011, s. 76). Den lingvistiske bakgrunnen til informantane ville eg undersøke for å kunne analysere resultatane på grammatikktesten opp mot deira språkbakgrunn, og spørsmåla blei utforma på bakgrunn av transferteoriar som seier at allereie tileigna språk, alder på tileigning og eksponering for språk kan påverke transferen (kapittel 2.4.4).

Skjemaet er inspirert av Busterud (2014) sitt skjema for bakgrunnsinformasjon og blei utvikla i samarbeid med rettleiarer min. Det består av 13 spørsmål utforma som ei blanding av fritext og avkryssing i matrise (sjå vedlegg 1). Her måtte informantane rapportere alder, kjønn, høgaste gjennomførte utdanning, nasjonalitet, land dei hadde budd størstedelen av sin barndom, butid i Noreg, butid i andre land, morsmål, språk dei kan, kompetanse i desse språka og kva språk dei helst bruker i ulike situasjonar. Språkleg kompetanse blei rapportert på ein sekspunkts likert-skala merka med «no proficiency», «poor», «functional», «good», «very good» og «native-like» (Dörnyei & Csizér, 2011, s. 76). Skjemaet blei laga på engelsk for å sikre forståing, noko eg kan anta sidan informantane dagleg bruker engelsk i jobbsamanheng.

Lingvistisk bakgrunn blir gjennomgått i kapittel 3.4).

3.3.2. Akseptabilitetstest

Det er i utgangspunktet utfordrande å sikre validiteten ved det å teste effekt av eit undervisningsopplegg, då det er vanskeleg å kontrollere at ein utelukkande måler effekten av undervisninga. Dette botnar først og fremst i utfordringar med å isolere denne effekten frå andre faktorar. Individuelle eigenskapar ved informantane, som alder, morsmål, andre tillærte språk, kunnskapsnivå i S3, butid i landet og eksponering for S3 kan også spele ei rolle (Sun, 2019). Med dette i bakhovudet valde eg likevel å teste effekten av intervensjonen med ein pre-test og post-test før og etter undervisning. Pre-testen og post-testen var identiske. Informantane fekk ein poengskåre ved fullført test, men dei fekk ikkje oppgitt kva som var feil. Dette gjorde eg for å sikre at det ikkje skulle bli nokon læringseffekt der elevane hugsa svara frå pre-testen.

Testen kan altså omtalast som ein akseptabilitetstest, der informantane, basert på sin intuisjon, vurderer kor gode eller dårlege dei norske setningane er (Schütze & Sprouse, 2013, s. 28). Akseptabilitetsvurdering er ein metode som tradisjonelt har blitt brukt i generativ grammatikk for å få tilgang til grammatikken i eit språk. Akseptabilitet er ein type persepsjon i møte med lingvistiske stimuli, der ytringar som blir oppfatta som naturlege, umiddelbart forståelege og ikkje framande blir vurdert som akseptable (Chomsky, 1965, s. 10). Dette må ifølgje Chomsky (1965) ikkje blandast med grammatikalitetsvurdering. I generativ grammatikk skil ein mellom *kompetanse* og *performanse*, der kompetansen er den indre, mentale representasjonen av språket, medan performansen er måten personen faktisk bruker språket på (Chomsky, 1965, s. 4). Grammatikalitet er knytt til kompetansen og kva den indre grammatikkmaskina er i stand

til å generere, medan akseptabilitet er knytt til den språklege produksjonen. Det er mogleg at ei setning er grammatisk, men likevel ikkje blir akseptert. Chomsky sitt døme på dette er den velkjente setninga «colorless green ideas sleep furiously», som er ei heilt grammatisk setning, men den blir likevel ikkje vurdert som akseptabel (Schütze, 2011, s.211). Den indre grammatikken, kompetansen, har ikkje talaren direkte tilgang til, og vi kan som konsekvens ikkje måle den. Gjennom akseptabilitetsbedømmingar kan vi likevel få tilgang til den indirekte. Sollid (2005) skildrar intuisjonar som «reflekser av informantenes internaliserte grammatikk» og «uttrykk for deres bevisste eller ubevisste kunnskap om eget språk» (s. 97).

I min studie er fokus på det norske mellomspråket til informantane. Desse mellomspråka må bli behandla som eigne språk og studerast på sine eigne premiss, men det kan også vere nokre samanfall mellom informantane som kan vere av interesse for resultatane (Sollid, 2005, s. 101).

Spørjeskjemaet består av ei samanhengande historie på 28 setningar, der kvar setning er eit spørsmål. Historia vart forfatta av min rettleiar. Setninga blir først presentert på engelsk. Under er det tre-fire svaralternativ med norske omsetjingar der verbet er plassert på ulike stader i setninga, og berre eitt alternativ har korrekt verbplassering (Figur 14). Dette kan omtalast som tvunge-val-oppgåver («forced-choice task») der informantane må vurdere kva alternativ dei oppfattar som mest akseptabelt (Schütze & Sprouse, 2013, s. 31). Sjå vedlegg 3 for heile spørjeskjemaet med informantane sine svar.

Which sentence is correct? *

å prate = to talk

Then they talked about everything that had happened since yesterday.

Da pratet de om alt som hadde skjedd siden dagen før.

Da de pratet om alt som hadde skjedd siden dagen før.

Da de om alt som hadde skjedd siden dagen før pratet.

Figur 14: Døme på spørsmål frå akseptabilitetstest

Den engelske omsetjinga blei for det første brukt for å sikre forståing, då det ikkje var vokabularet til informantane eg ønskte å teste. For å ytterlegare sikre at vokabularet ikkje skulle vere ei hindring, oppgav eg også ei ordliste med engelsk omsetjing av ord i alternativa som eg tenkte kunne vere vanskelege. For det andre var bruken av engelsk også ei førehandspåverknad («priming»¹¹) som eg kunne teste om informantane klarte å motstå. For det tredje kunne ei slik utforming gi læringsutbytte i form av vokabulartrening. Dette var viktig å ta omsyn til, fordi undervisninga inngjekk i den ordinære kursplanen, og norskkursa er eit tilbod finansiert av informantane sine arbeidsgivarar. Dermed var det essensielt at intervensjonen ikkje gjekk på kostnad av det generelle læringsutbyttet.

Kvalitative trekk ved setningane

Spørsmåla i akseptabilitetstesten inneheld testsetningar som er særleg viktig for analysen, basert på andrespråksteoriane presentert i kapittel 2.4 (Schütze & Sprouse, 2013, s. 36).

¹¹ «Priming» er eit psykologisk omgrep som refererer til fenomenet der tidlegare språklig input påverkar språklig produksjon (Trofimovich & McDonough, 2011).

Halvparten av setningane (14/28) er såkalla releksifiseringar frå engelsk (Tabell 2). Dette betyr at setningane har engelsk setningsstruktur, men dei engelske orda er bytta ut ord for ord med norske (Åfarli, 2015, s. 69). Desse er viktige for å kunne undersøke transfer-effekten frå engelsk S2 til norsk S3.

Nr	Engelsk oppgåvetekst	Alternativ med engelsk releksifisering
2	Every morning they sat there for several hours.	Hver formiddag de satt der i flere timer.
3	Then they talked about everything that had happened since yesterday.	Da de pratet om alt som hadde skjedd siden dagen før.
5	They also often talked about all the changes that had taken place in their small town, where they had always lived.	De også ofte snakket om alle forandringene som hadde skjedd i den lille byen deres, der de begge alltid hadde bodd.
8	After a while the car door opened on the passenger side, and a man got out of the car.	Etter en liten stund bildøra åpnet seg på passasjersiden, og det kom en mann ut av bilen.
12	To great dismay of the men, he sat course straight for them.	Til karenes store forskrekkelse han satte kursen rett mot dem.
13	After a few seconds he stood right in front of them and said something in a foreign language.	Etter noen sekunder han stod like foran dem og sa noe på et fremmed språk.
14	«Do you speak English? », he said in a questioning tone.	«Do you speak English?» han sa med et spørrende tonefall.
15	Jakob and Ingvald looked at each other, and then they looked up at the man.	Jakob og Ingvald så på hverandre, og så de kikket opp på mannen.
17	Now the tourist tried another language: «Sprechen Sie Deutsch? » he asked.	Nå turisten prøvde et annet språk: «Sprechen Sie Deutsch?» han spurte.
18	Again the guys shook their heads.	Igjen de to karene ristet på hodet.
21	"Parlez-vous français, messieurs?" the tourist tried again.	"Parlez-vous français, messieurs?" turisten prøvde igjen.
24	The tourist said «thank you». Then he climbed back into the car to his travel companion.	Turisten sa «thank you». Deretter han klatret inn i bilen til sitt reisefølge.
26	Finally Ingvald said: «what do you say, Jakob? Maybe we should also learn a foreign language?»	Til slutt Ingvald sa: «Nei, hva sier du, Jakob? Kanskje vi burde også lære oss et fremmedspråk?».
27	«No, why would we? » Jakob answered.	«Nei, hvorfor skulle vi det?» Jakob svarte.

Tabell 2: Setningar med engelske releksifiseringar

To av setningane inneheld negasjon. Desse setningane og alternativa er presentert i Tabell 3.

	Engelsk oppgåvetekst	Norsk alternativ inversjon/ inversjonsfeil
19	But the tourist did not give up: "¿Hablan español, señores?"	<p>Korrekt inversjon</p> <p>5. Men turisten ga ikke opp: "¿Hablan español, señores?" spurte han.</p> <p>Feil inversjon på setning med ikke</p> <p>6. Men turisten ikke ga opp: "¿Hablan español, señores?" han spurte.</p> <p>7. Men turisten ikke ga opp: "¿Hablan español, señores?" spurte han.</p> <p>Feil inversjon på anna setning</p> <p>8. Men turisten ga ikke opp: "¿Hablan español, señores?" han spurte.</p>
28	«You saw the tourist there, didn't you? He knew four. But that did not help him much!»	<p>Korrekt inversjon</p> <p>1. «Du så vel han turisten der? Han kunne jo fire stykker, han. Men det hjalp ikke han stort!»</p> <p>Feil inversjon på setning med ikke</p> <p>2. «Du så vel han turisten der? Han kunne jo fire stykker, han. Men det ikke hjalp han stort!»</p> <p>3. «Du så vel han turisten der? Han kunne jo fire stykker, han. Men hjalp det ikke han stort!»</p>

Tabell 3: Setningar med negasjon.

Setningane har også ulik kompleksitet og vanskegrad. 17 av spørsmåla inneheld eitt finitt verb som er plassert feil i alternativa, medan 11 av spørsmåla har to finitte verb som kan vere plassert feil. Setningar med to verb inneheld ei heilsetning og ei leddsetning eller to heilsetningar, og dei kan slik vere meir utfordrande fordi informantane må plassere to finitte verb riktig.

Vidare har setningane ulike trekk ved ledd i forfelt, som også kan påverke innlæraren si verbplassering. Nokre av spørsmåla består av fleire setningar. Dei er ekskludert her for å unngå svakheit knytt til validitet. Dermed er det ni setningar med subjekt i forfelt, åtte setningar med predikatsadverbial, tre setningar med direkte objekt og to setningar med setningsadverbial i forfelt¹². Setningsledda i forfeltet er også kategorisert som lette (22 setningar¹³) eller tunge (seks setningar¹⁴). Lette ledd består av eitt ord og tunge ledd består av fleire ord.

Til slutt er alternativ med underinvertering særleg undersøkt på bakgrunn av at dette er ein standhaftig feiltype, og det kan også indikere transfer frå engelsk. Desse setningane er markert med **UI** i vedlegget.

3.4. Informantane

Utvalet kan omtalast som eit tilgjengelegheitsutval. Tilgjengelegheitsutval er eit strategisk utval basert på at informantane er lett tilgjengelege, samstundes som dei representerer dei relevante eigenskapane for problemstillinga (Dörnyei & Csizer, 2011, s. 81). Som nemnt er informantane henta frå norskkurs i eit selskap som tilbyr norskkurs til bedrifter

¹² Setning nr. sortert etter ledd i forfelt: subjekt: 1, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 16, 23, direkte objekt: 14, 21, 27, predikatsadverbial: 2, 6, 12, 13, 18, 22, 25, setningsadverbial: 3, 17.

¹³ Setningar med tungt ledd i forfelt: 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28

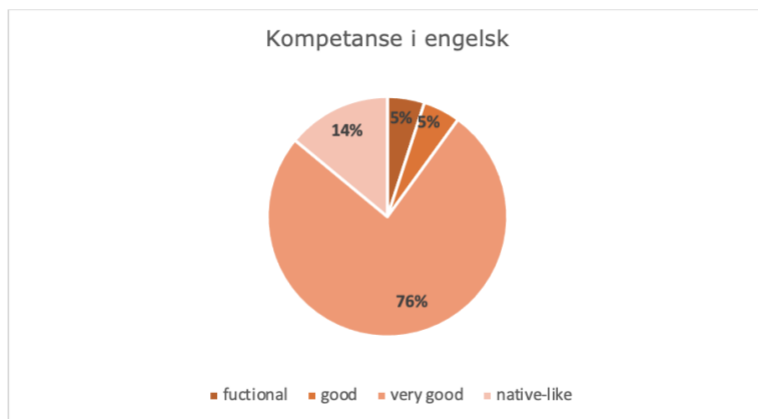
¹⁴ Setningar med lett ledd i forfelt: 3, 5, 7, 17, 18, 24

med utanlandske forskarar, der eg allereie er norsklærer frå før prosjektet starta. Undervisninga inngjekk som del av dei ordinære norskkursa der.

Det er både fordelar og ulemper med å hente informantar frå eigen arbeidsplass. For det første var det ein fordel at eg allereie var kjent med arbeidsplassen sine system og rutinar, slik at eg slapp å bruke tid på å setje meg inn i det. For det andre er det ein fordel å kjenne til informantane sitt nivå og læringsvanar, då eg lettare kunne tilpasse opplegga. Dette gjaldt særleg tre av informantgruppene, som blei henta frå klassar der eg allereie var lærar og dermed kjente informantane. Dette var også potensielt ei ulempe, då informantane kunne føle på eit ekstra press på å delta for å ikkje skuffe meg som lærar. Dette blir diskutert meir inngåande under etiske betraktningar.

Rekruttering av informantar skjedde i føregåande økter i norskkursa. Kursdeltakarane blei informert om masterprosjektet mitt og at det kom til å føregå undervisning i setningsstruktur uavhengig av om dei valde å delta i prosjektet. Totalt 27 informantar fekk tilbod om å delta. Éin slutta på kurset før testinga starta, to valde å ikkje delta og tre svarte berre på pre-test og ikkje post-test. Desse blei ekskludert frå utvalet, og det var dermed 21 informantar med i analysen.

Informantane er relativt homogene på sentrale punkt. Som høgaste fullførte utdanning har 67% doktorgrad og 33% mastergrad. Alle jobbar som forskarar og har ingeniørutdanning. Vidare er eit fellestrekk gode ferdigheiter i engelsk, anten som morsmål eller som andrespråk; sjå sjølvrapportert engelskkompetanse i Figur 15. 18 av 21 informantar rapporterer at dei bruker engelsk på jobb. God engelskkompetanse var avgjerande for deltaking i prosjektet, då den kontrastive analysen kontrasterer dei to språka norsk og engelsk. Informantane hadde også relativt likt norsknivå, då dei gjekk i klassar på nivå 2 og 3 (tilsvarande b1 og b2-nivå i CEFR¹⁵). Desse nivåa blei valt for å sikre tilstrekkeleg norsk vokabular til at det ikkje skulle vere ei hindring i gjennomføringa. Det er likevel interessant med ein liten skilnad i nivå for å sjå om generelt kompetansenivå kan ha noka betyding.



Figur 15: Oversikt over sjølvrapportert engelskkompetanse.

Informantane har også nokre varierende variablar. 8 informantar var kvinner og 13 var menn. Gjennomsnittsalderen var på 26 år, med eit spenn frå 24 til 49 år (rapportert ved første pre-test). Dei har morsmål med ulike typologiske trekk, der nokre språk er likare

¹⁵ Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) er eit europeisk referanseverktøy utvikla for å gi felles retningslinjer og grunnlag for utforming av læreplanar, lærestoff, vurdering og liknande på tvers av land. Systemet er delt inn i seks nivå: A1, A2, B1, B2, C1 og C2 (Carlsen, u.å.).

norsk og engelsk enn andre. Dei har også ulike andrespråk i tillegg til engelsk. Butid i Noreg strekkjer seg frå 9 månadar til 16 år. Tabell 4 viser oversikt over morsmål, butid i Noreg, andrespråk med kompetansenivå og arbeidsspråk.

		MORSMÅL	BUTID I NORGE	ANDRESPRÅK	ARBEIDSSPRÅK
GRUPPE A	1	polsk	14 år	engelsk (vg), norsk (f)	engelsk
	2	malayalam	9 mnd	engelsk (vg), hindi (vg), norsk (g), tysk (p)	engelsk
	3	tunisisk	11 år	fransk (nl), engelsk (vg), spansk (f), norsk (f), arabisk (nl)	engelsk
	4	kinesisk	16 år	engelsk (vg), norsk (f)	norsk
	5	arabisk-egyptisk	4 år	engelsk (nl), fransk (p), tysk (np), norsk (45, f)	engelsk
GRUPPE B	1	fransk	2 år	engelsk (vg), nederlandsk (p), norsk (np)	engelsk
	2	fransk	2 år	engelsk (vg), spansk (g), norsk (f), italiensk (p)	engelsk
	3	italiensk	1 år	engelsk (vg), norsk (p)	engelsk
	4	maithili	7 år	nepalsk (nl), hindi (vg), engelsk (f), norsk (nl)	hindi
	5	spansk	2,5 år	engelsk (vg), fransk (f), norsk (p)	engelsk
GRUPPE C	1	gresk	2,5 år	engelsk (vg), norsk (p)	engelsk
	2	italiensk	1 år	engelsk (nl), tysk (vg), fransk (f), norsk (p)	engelsk
	3	litauisk/russisk	7 år	engelsk (vg), norsk (f), polsk (f), tysk (p), finsk	engelsk
	4	portugisisk	4 år	engelsk (vg)	portugisisk
	5	sinhala	6 år	engelsk (vg), norsk (f)	engelsk
	6	hindi	7 år	engelsk (vg), norsk (p)	engelsk
	7	tysk	2 år	engelsk (vg), norsk (f), spansk (p)	engelsk
GRUPPE D	1	spansk	4,75 år	engelsk (vg), norsk (p)	engelsk
	2	kinesisk	9 år	engelsk (g)	engelsk
	3	fransk	7 år	spansk (nl), engelsk (nl), norsk (g)	engelsk
	4	engelsk	10 år	norsk (f), fransk (np)	engelsk

Tabell 4: Oversikt over informantane sin språklege bakgrunn.

nl= native-like, vg= very good, g=good, f=functional, p=poor, nc=no proficiency

3.5. Gjennomføring

3.5.1. Pilottesting

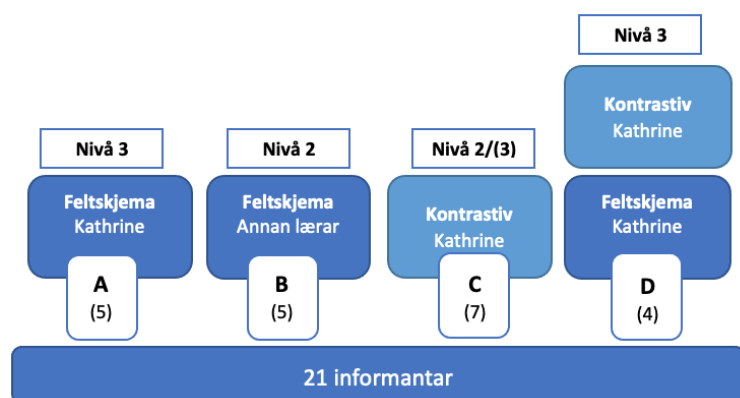
Pilottesting av spørjeskjema er ein viktig kvalitetssjekk før utsending til informantane (Dörnyei & Csizer, 2011, s. 79) Eg sendte først spørjeskjemaa til seks informantar med norsk som morsmål bestående av familie og venner. Dette gjorde eg for å luke ut skrivefeil i norsk og engelsk, og sjekke om setningane kunne vere utfordrande sjølv for morsmålstalarar av norsk. Eg ville også sjekke kor lang tid undersøkinga tok, då eit spørjeskjema ikkje bør ta meir enn ein halvtime (Dörnyei & Csizer, 2011, s. 78). Etter dette gjorde eg nokre endringar i dei engelske formuleringane. Dörnyei & Csizer (2011) understreker at pilottestinga vidare bør skje på ei gruppe liknande målgruppa (s. 79). Første gruppe som fekk pre-testen (gruppe D) var tenkt å vere denne pilotgruppa, då eg hadde moglegheiter til å gjere endringar på spørjeskjemaa før vidare distribusjon. Det kom ikkje fram noko som var nødvendig å endre på, og eg valde difor å bruke resultatata frå pilottesten gitt til gruppe D også i analysen.

Undervisningsopplegga blei først pilottesta på to morsmålstalarar av norsk utan formell kompetanse i norsk og engelsk grammatikk utover norsk vidaregåande (éin person per undervisningsopplegg). Bakgrunnen for dette var å teste om framstillingane gav

meining for personar utanfor det lingvistiske fagfeltet. Det blei opna for å gi tilbakemelding på uklarheit og eventuelle skrivefeil/ feil i illustrasjonane. Det kontrastive undervisningsopplegget blei i tillegg testa på ei målgruppelik pilotgruppe på 2b-nivå bestående av to informantar som tok norskkurs på same stad som informantane, men som ikkje hørte til informantgruppene. 2b-nivå blei valt då det svarar til kompetansenivået mellom nivå 2 og 3. Dei fekk undervisninga spelt inn på video med både norsk forklaring og engelsk omsetjing. Dei fekk deretter eit spørjeskjema i nettskjema der dei kunne gi tilbakemelding om forståing, uklarheit, eller om noko burde bli gjort annleis. Basert på desse tilbakemeldingane finjusterte eg opplegget til testgruppene. Dette handla om å presisere omgrep, samt gjere undervisninga meir interaktiv (oppgåvedokumentet var ikkje inkludert i pilottestinga). Undervisninga med feltskjema blei pilottesta på første testgruppe ved første undervisning.

3.5.2. Pre-test, undervisning og post-test

Prosjektet blei gjennomført våren og hausten 2022 og inngjekk som del av dei ordinære norskkursane. Undervisningsopplegga blei gitt til fire ulike grupper, der to grupper fekk undervisning i feltskjema, éi gruppe fekk kontrastiv undervisning og éi gruppe først fekk undervisning i feltskjema og deretter kontrastiv undervisning (Figur 16).



Figur 16 : Oversikt over informantgruppene (attgjeven)

Tall i parentes er tal informantar i gruppa. Éin elev frå gruppe C var frå nivå 3, då han kom inn i klasse D i andre semester.

Eit slikt design gjorde det mogleg å for det første teste om eksplisitt undervisning viste nokon effekt i det heile. Vidare kunne eg teste effekten av feltskjema-undervisning og kontrastiv undervisning kvar for seg, og eventuelt sjå om det eine hadde betre effekt enn det andre. Til slutt kunne eg teste for om kontrastiv undervisning etter feltskjema viste ytterlegare læringseffekt. Gruppa som fekk både feltskjema-undervisning og kontrastiv undervisning fekk undervisninga med seks månadars mellomrom.

Ei mogleg feilkjelde i testing av effekt på undervisningsopplegg er at eigenskapar ved læraren kan påverke undervisninga, som undervisningsstil og relasjon til elevane (t.d. Bø & Hovdenak, 2011; Ellis, 1994, s. 563). For å kontrollere for dette blei éi gruppe undervist av ein kollega som gav identisk undervisningsopplegg i feltskjema til sin klasse (gruppe B). Eg fekk ikkje moglegheit til å gjere det same med det kontrastive undervisningsopplegget, og eg kunne dermed ikkje kontrollere for det same her.

Test for lingvistisk bakgrunn, pre-test og post-test blei gitt i heimearbeid for å ikkje stele av undervisningstida, då elevane berre har to timar norskkurs per veke. Informantane fekk om lag éi veke i forkant og éi veke i etterkant av undervisning for å gjennomføre pre-

test og post-test. Test for lingvistisk bakgrunn blei gitt saman med pre-testen, og den fylte dei berre ut éin gong.

Nokre av informantane hadde ikkje svart på pre-testen til undervisningsøkta. Det er generelt ei utfordring i desse klassane at elevane ikkje gjer lekser, fordi dei ikkje har tid i ein travel jobbkvardag. Ein kan difor gå ut frå at det handla om dette snarare enn at dei ikkje ville delta på prosjektet. For å sikre at alle som ville delta fekk sjansen, gav eg dei tid i starten av timen med første undervisningsøkt til å gjennomføre pre-testen. Det blei poengtert at det var frivillig å delta.

Eit kjent fenomen i desse klassane er fråvær frå kursa, då informantane er travle med arbeidsoppgåver og familie. Eg tok difor høgde for dette ved å tilby videoundervisning til dei som ikkje kunne delta. Videoane var dei same som blei gitt til pilotgruppa, berre med modifikasjonar basert på tilbakemeldingane derfrå. Eg sørga for at sjølve videoøkta blei så lik som mogleg den i live-øktene ved å be dei pause videoen og gjere oppgåver frå oppgåvedokumentet på same tid som i live-øktene. Elevane hadde tilgang til videoane ein avgrensa periode (eit par dagar) gjennom ei lenke i Google Docs. Dette blei gjort i eit forsøk på å hindre at elevane såg videoane fleire gonger.

3.6. Diskusjon av metode og potensielle feilkjelder

3.6.1. Gjennomføring

Eit problem med å gi akseptabilitetstestane i heimearbeid som eg ikkje hadde føresett, var at enkelte elevar brukte svært lang tid på å svare på grammatikktesten (22 timer og 28 minutt på det lengste). Det kan tenkjast at informantane har starta å ta testen, blitt forstyrra og deretter fortsette på testen dagen etter. Det er ikkje ideelt, då informantane kan ha diskutert spørsmåla med andre i mellomtida. Det er likevel ikkje mogleg å gå tilbake og endre svar i skjemaet, som betyr at sannsynet for at dette har endra resultatet er lite. Ei anna moglegheit er at informantane har lese seg opp på temaet i mellomtida, eller skaffa seg assistanse t.d. gjennom vener med norskspråkleg kompetanse, noko som ikkje er like heldig. Det kunne likevel informantane gjort i forkant av testane uansett. På bakgrunn av dette har eg valt å ikkje ekskludere informantane frå analysen. Ei mogleg løysing på problemet kunne vore tidsavgrensing på testen.

Ein kan diskutere validiteten knytt til videoundervisning som erstatning for live undervisning, då det er fleire ting eg ikkje kunne kontrollere for. Sjølv om elevane fekk ei tidsavgrensa lenke, hadde dei likevel moglegheit til å laste ned videoane på si eiga datamaskin. Her er det fleire moglege feilkjelder, som at elevane kan ha spola tilbake på videoen og sett delar av undervisninga fleire gonger, dei kan ha sett videoen på pause og lest seg opp på ting dei syntest var vanskeleg, eller dei kan ha hoppa over ting i undervisninga. Dei har heller ikkje hatt moglegheita til å stille spørsmål undervegs, noko elevane i live-undervisninga fekk, sjølv om dei kunne henta hjelp frå andre, frå Internett eller andre lærebøker.

3.6.2. Å måle effekt av undervisningsopplegg

Som nemnt er det utfordrande å sikre at eg faktisk måler effekten av undervisningsopplegget, då individuelle faktorar kan spele ei stor rolle. Ved å kartlegge språkleg bakgrunn og alder, kan eg ta høgde for slike individuelle faktorar i analysen. Vidare kan psykologiske faktorar som personlegdom, motivasjon, merksemd og innsats påverke læringsutbyttet (Sun, 2019). Dette er vanskeleg å kontrollere for. Det er heller ikkje slik at alle former for undervisning passar for alle (Ellis, 1994, s. 647). Likevel kunne

eg forvente at mine informantar ville respondere godt på undervisning med fokus på system og struktur, basert på deira jobbakgrunn og mi erfaring med dei som elevar frå tidlegare undervisning. Til slutt kan faktorane nemnd ovanfor, som undervisningsstil og lærar-elev-relasjonen, ha ein innverknad på undervisningsutbyttet. Det er altså utfordrande å peike på undervisningsopplegget i seg sjølv som avgjerande faktor for resultatet i post-testen, og eksistensen og verknaden av individuelle psykologiske forskjellar må dermed vere med i perspektivet gjennom heile prosjektet.

Det er også naudsynt å poengtere at undervisningsopplegga er ganske ulike. Det kan altså hende at det er aspekt ved verktøya som påverkar utbyttet av undervisninga, heller enn om det er einspråkleg eller kontrastivt. Desse verktøya er likevel valt på bakgrunn av at feltskjema er ein allereie etablert metode og trestrukturar er veleigna til å vise språka kontrastivt.

3.6.3. Måleinstrumentet

Akseptabilitetsvurdering sin empiriske status har vore debattert innan språkforskinga (til dømes Philips, 2010; Sprouse & Almeida, 2013). Kritikken går ut på at ein ikkje kan stole på intuisjonar, at informantane ikkje svarer på det dei blir spurt om og at det vil vere stor variasjon mellom informantane (Schütze, 1996). I mellomspråkforskinga vil det sistenemnde særleg vere eit faktum, då mellomspråk typisk er svært dynamiske (til dømes Jessner, 2008). Det kan også vere stor variasjon internt hos ein og same språkbrukar (Jin & Eide, 2015, s. 317). Sollid (2005) svarar på denne kritikken ved å anerkjenne at det umogleg vil vere homogene bedømmingar, men det interessante er om og i kva grad det finst samanfall av intuisjonar mellom informantane (s. 95).

Ein kan også diskutere om det er fruktbart å bruke spørjeskjema på eit så lite utval. Ifølgje Dörnyei & Csizer (2011) bør ein ha minimum 30 informantar for at det skal vere hensiktsmessig å basere resultatet på statistiske analysar, då ein ikkje vil få signifikante resultat med færre informantar (s. 82). Det vil også vere store individuelle utslag på gruppeanalysar. Målet med studien min var ikkje å finne statistisk signifikante resultat, og slik har eg heller ikkje behandla dataa. Individuelle mønster kan vere vel så interessante som funn på gruppenivå, då mellomspråk hos kvar enkelt innlærer er individuelt (Åfarli, 2015, s. 61). Det er heller ikkje tradisjon for å bruke mange informantar i akseptabilitetstesting, då mangel på statistisk signifikans ikkje treng å bety mangel på effekt (Schütze & Sprouse, 2013, s. 41). Philips (2010) poengterer dette ved at det som er tydeleg i eit lite utval ofte også er tydeleg i eit stort utval (s. 7). I tillegg er heile teoriar i generativ grammatikk basert på svært få informantar, som teorien om minimale tre (*the minimal trees hypothesis*) (t.d. Vainikka & Young-Scholten, 1994). Når forkinga dreier seg om mellomspråk heller enn morsmål, kan ein likevel forvente større variasjon. Som nemnt nytta eg difor ei blanding av kvantitativ og kvalitativ analyse. Dette gav meg moglegheita til å gå i djupna på læringsløypa til kvar informant og knytte ho opp mot deira unike språkbakgrunn. Samstundes kunne eg også sjå om det fanst nokre tendensar på gruppenivå. Basert på denne diskusjonen er det vanskeleg å trekkje bastante, lett generaliserbare konklusjonar, men resultatata kan gi ein peikepinn og inspirasjon til vidare forking.

Busterud (2014, s. 121) poengterer at det er vanskelegare å trekkje pålitelege konklusjonar om transfer frå S2 til S3, då ein ikkje så lett kan kontrollere for informantane sin kompetanse i S2. Ein kan heller ikkje vite at trekket ein undersøker i S3, er tileigna korrekt i S2. I min studie har eg ikkje testa engelskkompetansen til informantane, og eg har dermed ikkje tilgang på opplysningar om dette, anna enn gjennom sjølvrapportering. Sjølv om sjølvrapportering gir nyttig innsikt i informantane sin språklege bakgrunn, er det

diskusjonar rundt pålitelegheita til slike rapporteringar. Til dømes Marian et al. (2007) samanfattar forskning på feltet med at samsvar mellom objektive mål og sjølvrapporteringa varierer ut frå språket som blir målt og spørsmåla i spørjeskjemaet (attgjeven i Urlacher, 2010, s. 38). Mitt utgangspunkt i at elevane har gode engelskkompetansar er basert på at eg veit at dei jamleg nyttar engelsk på jobb, og at dei sjølv kategoriserer seg som kompetente engelskbrukarar (Figur 15). For å ytterlegare kontrollere for dette, kunne eg gitt informantane ein engelsk-test ved oppstart, men dette såg eg ikkje på som verdifullt nok til at det kunne få ta tid frå meir sentrale oppgåver i prosjektet, som utviklinga av undervisningsopplegga.

Ei generell utfordring med innangruppe-design er at første testpunkt påverkar andre testpunkt (Abbuhi et al., 2013, S. 120). I dette tilfellet kan det bety øvingseffekt, der informantane har blitt meir øvde på å ta testen. Som nemnt fekk ikkje informantane vite kva dei svarer feil på. Difor kan ikkje informantane vere sikre på at dei svarte på første testpunkt er korrekt eller feil. Vidare kan det vere keisamt å ta same test fleire gonger, som kan påverke merksemda og konsentrasjonen. I mitt utval gjeld det kanskje særleg gruppe D, som blir testa på fire punkt i prosjektet.

3.7. Ethiske betraktningar

Prosjektet blei utforma med omsyn til forskningsetiske retningslinjer og blei vurdert som godkjent av NSD (referansenummer 278996) (NESH, 2021). Informantane fekk tilsendt eit informasjonsskriv på e-post med informasjon om prosjektet. Dei blei informert om at deltaking er frivillig, dataa blir anonymisert og dei kan trekke deltakinga på eit kvart tidspunkt i prosjektet. Nedst på informasjonsskrivet var det lenke til to nettskjema: sjølvrapporteringsskjemaet og akseptabilitetstesten. Informantane samtykka til deltaking ved å klikke på lenkene og utføre testane, noko som blei presisert i skrivet og på e-post. Slik blei informert samtykke sikra. Det blei også informert om at all data vil bli sletta ved prosjektslutt.

I e-posten fekk deltakarane eit personleg identifikasjonsnummer. Dette nummeret brukte dei i staden for namn i spørjeskjemaet, slik at kopling mellom pre-testen og post-testen var mogleg, samstundes som anonymiteten vart oppretthalden. Identifikasjonsnummer og namn blei lagra separat frå innsamla data på passordbeskytta server hos NTNU (Microsoft OneDrive). Her blei også analysen av resultatane lagra. Svare på spørjeskjema blei lagra i Nettskjema, som tilbyr sikker lagring (UiO).

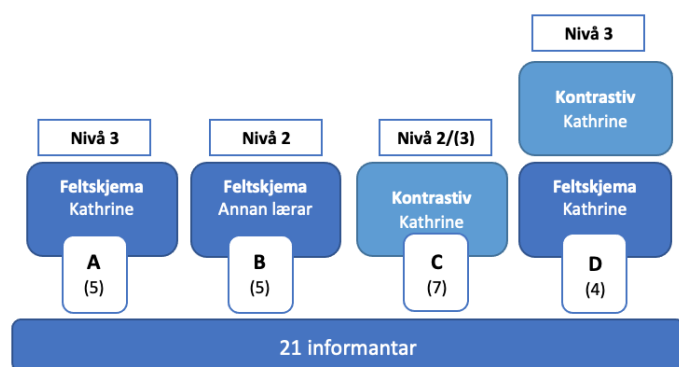
Ein kan diskutere frivilligheita ved å teste elevane i sin eigen klasse, då det naturleg er ein viss maktbalanse mellom lærar og elev (Eckert, 2013, s. 19). Nokre elevane kan oppleve ei plikt til å gjere det læraren seier eller eit ønske om å gjere hen nøgd. Nokre av elevane hadde eg også undervist i eit halvår allereie, og vi kjente kvarandre godt. Dette kan ha påverka dei til å kjenne eit ekstra press til å delta for å ikkje skuffe meg på eit personleg nivå. Eg var tydeleg på at det ville vere til stor hjelp om dei ville svare på undersøkingane, men understrekte at deltaking var frivillig og at det å *ikkje* delta ikkje ville påverke vårt lærar-elev-forhold. Dette blei også poengtert i informasjonsskrivet: «If you choose to (not) take part in the project, this will not affect your relationship with (the company) or your teacher» (vedlegg 6). Altså har eg lagt til rette for at deltakinga skulle bli gjort på frivillig basis.

4. Resultat

Målet med prosjektet var å teste effekten av eksplisitt undervisning på innlæringa av V2-regelen i norsk som andrespråk. For det første er spørsmålet om eksplisitt undervisning har hatt noko effekt i det heile. For det andre er spørsmålet om det er noko forskjell på effekten av undervisning med feltskjema og kontrastiv undervisning. I denne delen skal eg presentere sentrale funn frå akseptabilitetstestane. Eg startar med å forklare funn på gruppenivå for å sjå om det kan vere nokre sentrale tendensar. Først skal eg sjå på overordna funn, før eg ser på kvalitative trekk ved setningane som kan spele ei rolle for verbplasseringa (kapittel 3.3.2). Deretter skal eg sjå på individuelle resultat overordna og informantar med særleg interessante resultat.

4.1. Resultat på gruppenivå

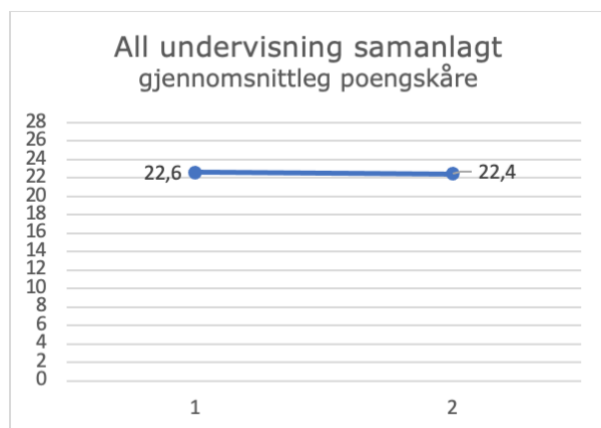
Gruppeinndelinga er attgjeven under i Figur 17 for ei oversikt.



Figur 17: Oversikt over informantgruppene (attgjeven).

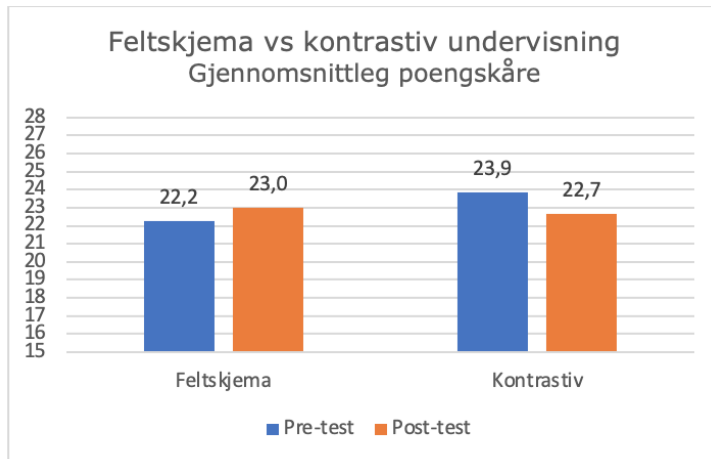
4.1.1. Overordna funn

Gjennomsnittleg poengskåre for alle informantar samla sett, uavhengig av undervisningsform, viser minimal effekt av undervisning. Denne effekten er svakt negativ (- 0,2 poeng) (Figur 18).



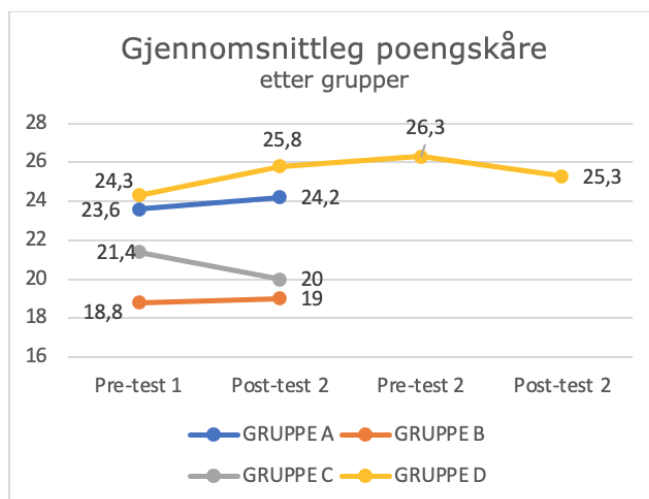
Figur 18: Total gjennomsnittleg poengskåre alle informantar samla sett.

Resultata fordelt på undervisningsform viser derimot effektforskjell mellom feltskjema og kontrastiv undervisning. Figur 19 viser gjennomsnittleg poengskåre for gruppene gruppert etter undervisningsform¹⁶. Korkje feltskjema eller kontrastiv undervisning viser samanlagt store utslag på resultatet, men feltskjema har ein svakt positiv effekt (+0,8 poeng), medan kontrastiv undervisning har ein svakt negativ effekt (-1,2 poeng).



Figur 19: Total gjennomsnittleg poengskåre etter undervisningsform.

Figur 20 viser oversikt over gjennomsnittleg poengskåre på dei enkelte gruppene. Gruppene som har fått feltskjema-undervisning (gruppe A, B og D på første pre-test/post-test) gjer det alle litt betre etter undervisning (+0,6 poeng, +0,2 poeng, +1,5 poeng), medan dei som har fått kontrastiv undervisning (gruppe C og D på andre pre-test/post-test) gjer det litt dårlegare (-1,4 poeng og -1 poeng). Gruppe A og D skåra generelt høgare enn dei to andre gruppene (Figur 20).



Figur 20: Total gjennomsnittleg poengskåre fordelt etter grupper.

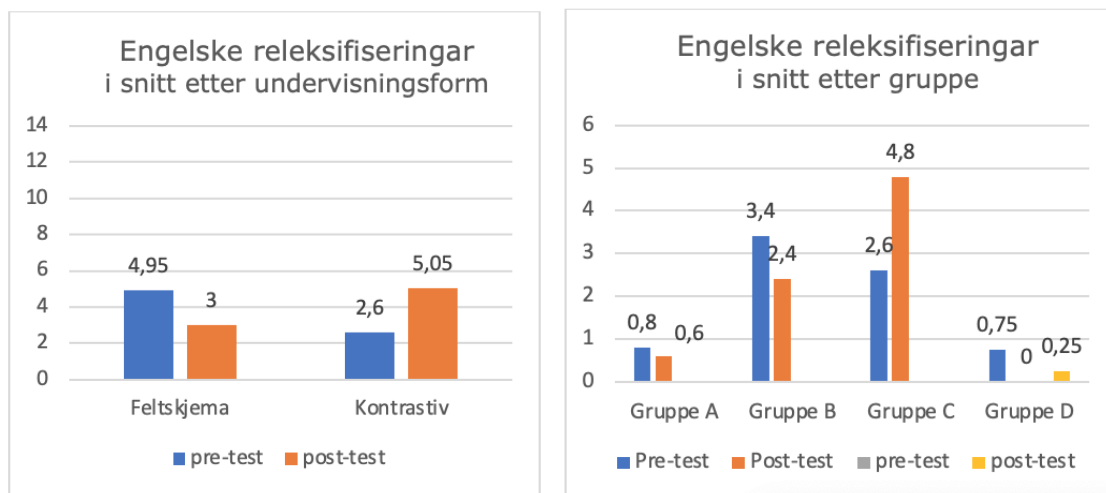
Gruppe A: feltskjema, gruppe B: feltskjema, gruppe C: kontrastiv, gruppe D: feltskjema + kontrastiv

¹⁶ Gruppe D fell under begge grupper, der første pre-test og post-test går under feltskjema og andre går under kontrastiv undervisning.

4.1.2. Resultat etter kvalitative trekk ved setningane

Engelske releksifiseringar

Figur 21 viser tal val av alternativ med engelske releksifiseringar i gjennomsnitt etter undervisningsform. Merk at det var totalt 14 setningar med slike alternativ. Etter feltskjema-undervisning har informantane i snitt to *færre* feil av denne typen, medan informantar som har fått kontrastiv undervisning i snitt har 2,4 *fleire* feil. Dette mønsteret ser ein i gjennomsnitt i alle grupper (Figur 21). Gruppe C har særleg hatt negativ effekt av kontrastiv undervisning, med ei gjennomsnittleg auke på +2,2 feil med engelske releksifiseringar.

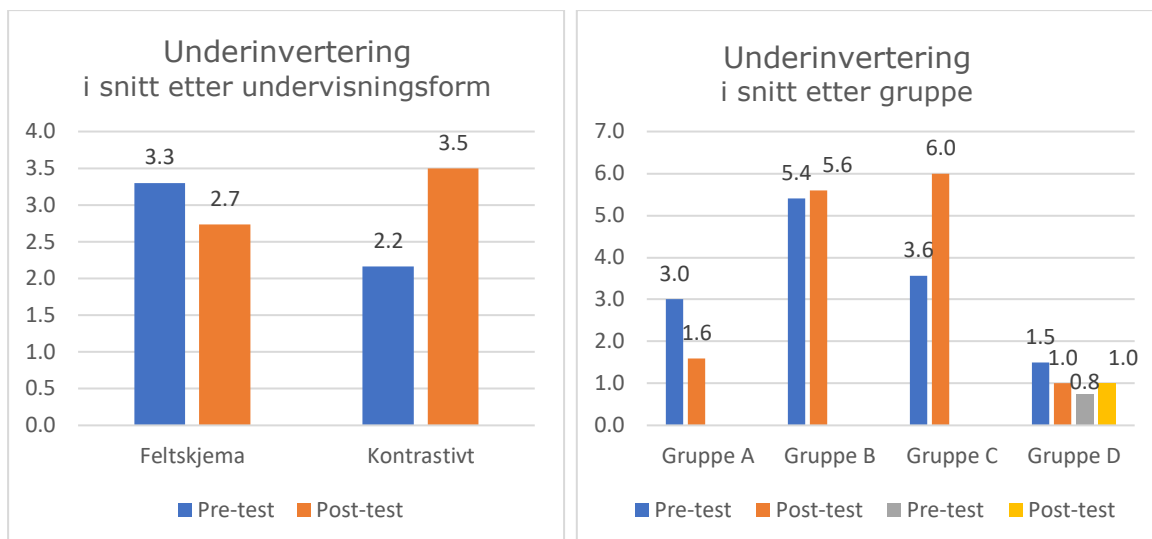


Figur 21: Feil med engelske releksifiseringar

Alternativ med underinvertering

Figur 22 viser at feltskjema har positiv effekt på feil av typen underinvertering, med 0,6 færre feil av denne typen i snitt. Dette gjeld berre gruppe A og D, medan det har hatt svak negativ effekt på gruppe B. For gruppe A er denne effekten sterkast, med 1,4 færre feil i snitt.

Etter kontrastiv undervisning er det ei auke på i snitt 1,2 feil av typen underinvertering. Denne auka gjeld både gruppe C og gruppe D, men den er særleg sterk for gruppe C med 2,4 fleire feil i snitt.

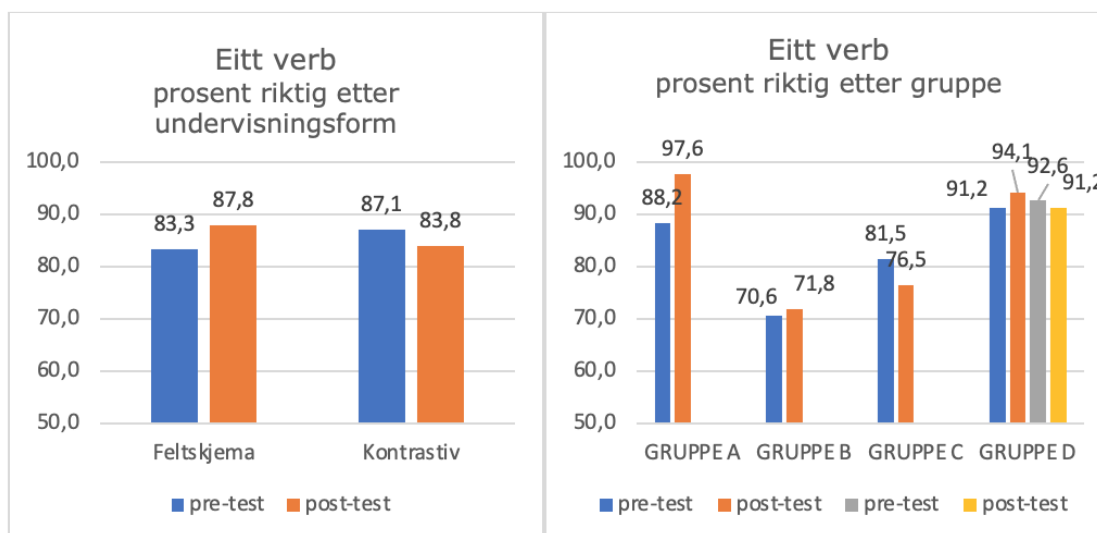


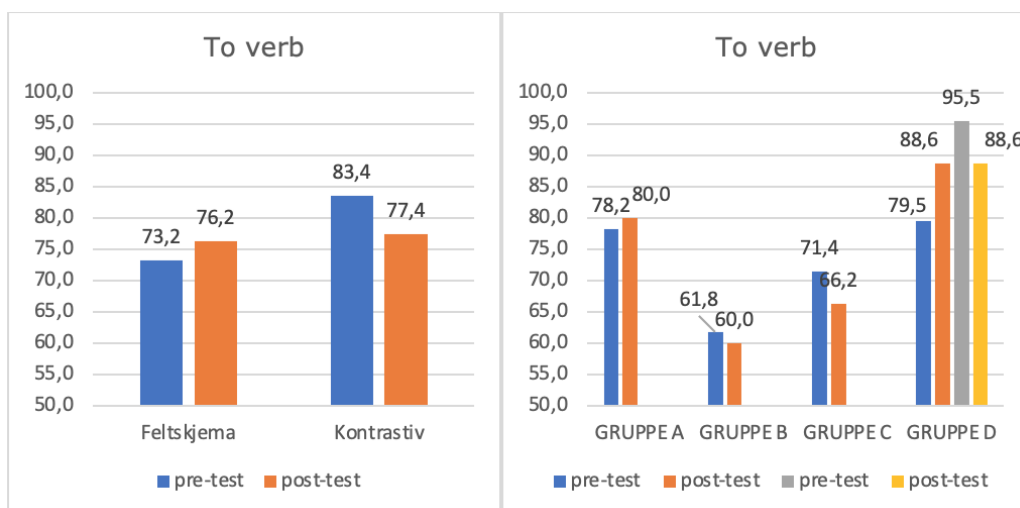
Figur 22: Val av alternativ med underinvertering

Kompleksitet – setningar med eitt eller to verb

Feltskjema ser ut til å ha positiv effekt på både setningar med eitt finitt verb og med to finitte verb, men denne effekten er størst på enklare setningar med eitt verb (+4,5% korrekte svar). På setningar med eitt finitt verb gjeld dette alle grupper, men på setningar med to finitte verb har feltskjema hatt negativ effekt på gruppe B.

Kontrastiv undervisning har motsett hatt negativ effekt på begge typar setningar, særleg på setningar med to finitte verb (-6% korrekte svar). Dette gjeld alle grupper.

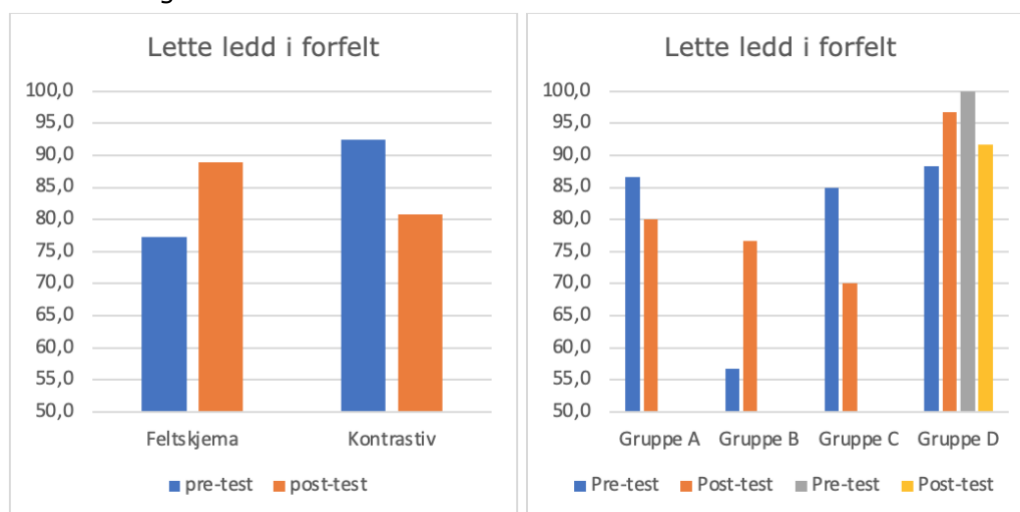




Figur 23: Prosent riktig på setningar kategorisert etter tal finitte verb.

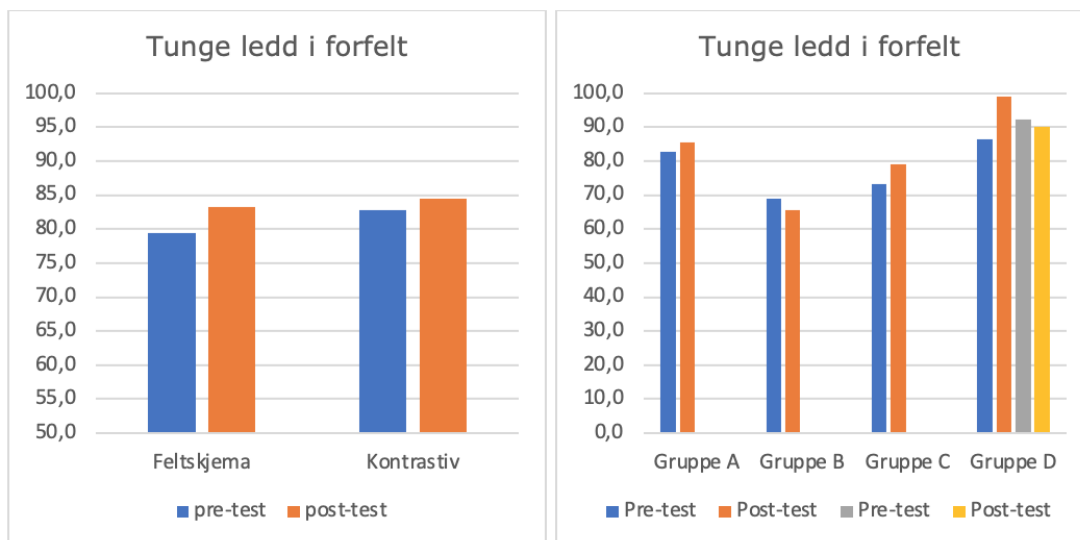
Ledd i forfelt

På setningar med lette ledd i forfelt viser feltskjema positiv effekt og kontrastiv undervisning negativ effekt. Prosent riktig er framstilt i Figur 24. Dette mønsteret gjeld alle grupper, med unntak av gruppe A, som har hatt negativ effekt etter feltskjema-undervisning.



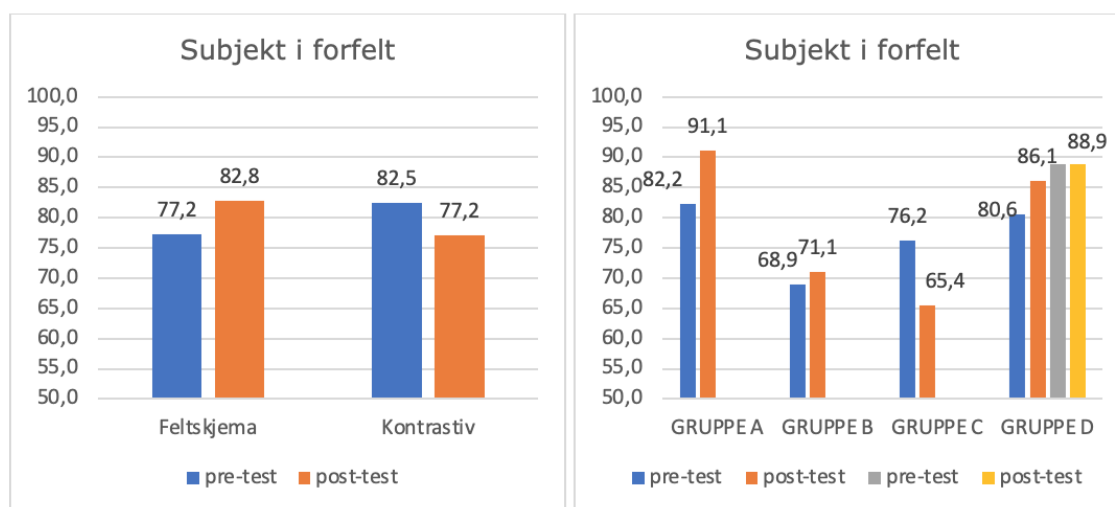
Figur 24: Prosent riktig på setningar med lette ledd i forfelt.

På setningar med tunge ledd har undervisninga hatt liten effekt samla sett etter undervisningsform, men begge formar for undervisning har hatt positiv effekt. Fordelt på gruppene er det varierende resultat (Figur 25), der feltskjema har hatt positiv effekt på gruppe A og D, men svakt negativ effekt på gruppe B. Kontrastiv undervisning har hatt svakt positiv effekt på gruppe C, men svakt negativ effekt på gruppe D.

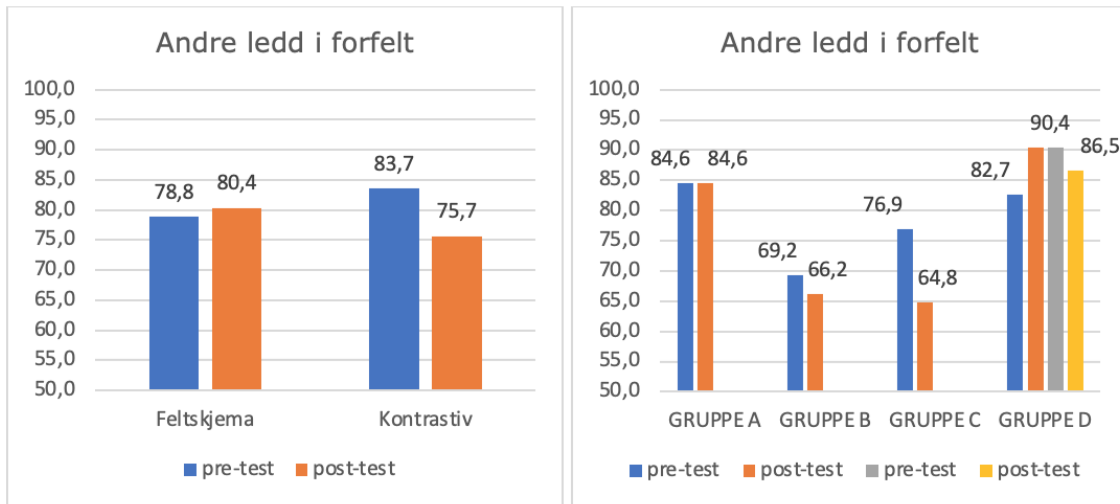


Figur 25: Prosent riktig på setningar med tunge ledd i forfelt.

Figur 26 viser tal på riktige skårar i prosent basert på om det er subjekt eller andre ledd i forfelt. Feltskjema viser positiv effekt på setningar med subjekt i forfelt for alle grupper. På setningar med andre ledd i forfelt har feltskjema uendra effekt på gruppe A, negativ effekt på gruppe B og positiv effekt på gruppe D. Kontrastiv undervisning har negativ effekt for gruppe C på begge setningstypar, og for gruppe D har det uendra effekt på setningar med subjekt i forfelt og negativ effekt på setningar med andre ledd i forfelt.

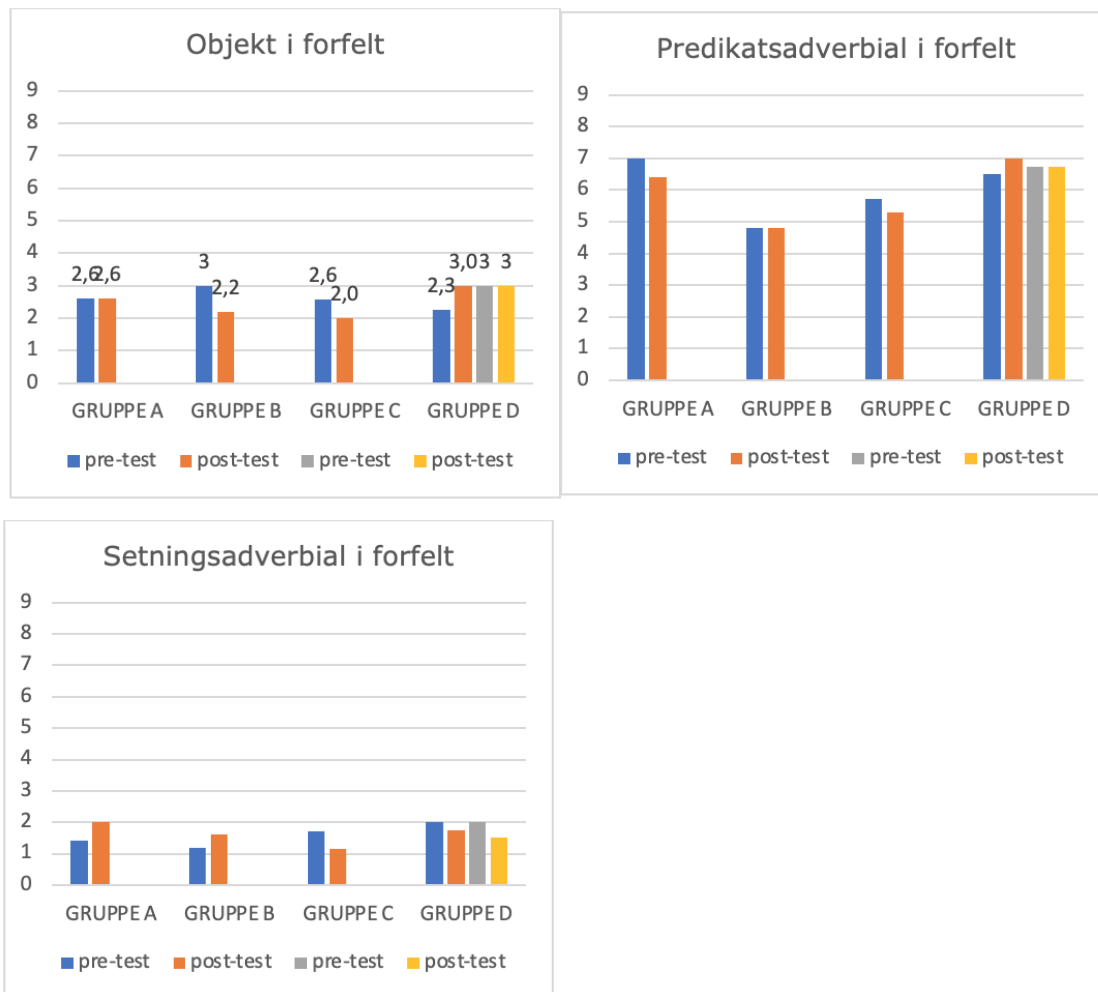


Figur 26: Prosent riktig med subjekt i forfelt.



Figur 27: Prosent riktig med andre ledd enn subjekt i forfelt.

Figur 28 viser gjennomsnittlig skåre gruppevis på setningar med høvesvis objekt, predikatsadverbial og setningsadverbial. Y-aksen er heldt stabil for samanlikning, merk at maksimal skåre på høvesvis subjekt, objekt, predikatsadverbial og setningsadverbial er 9, 3, 7 og 2.

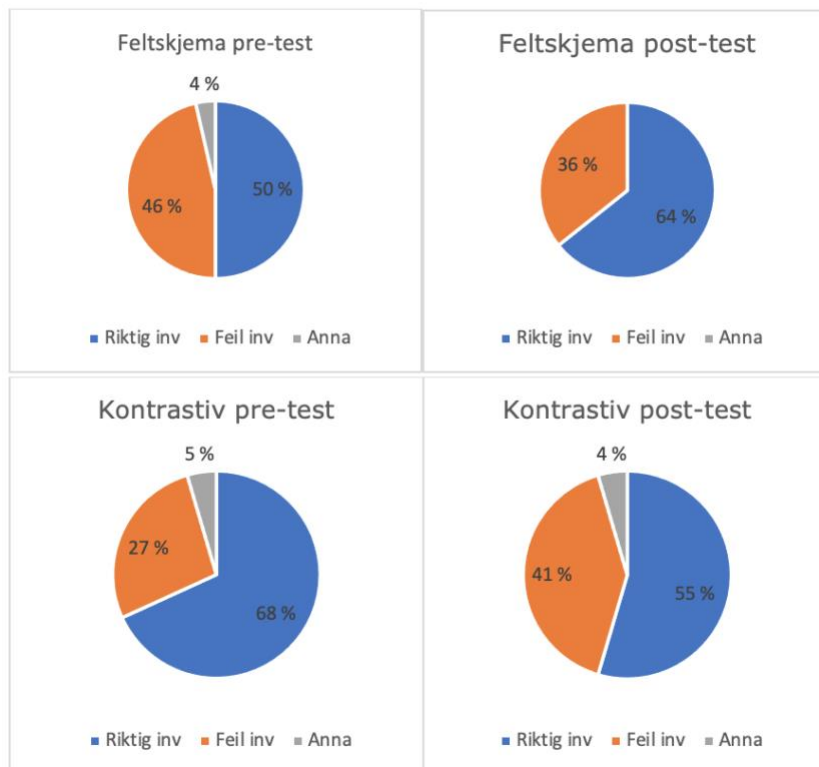


Figur 28: Gjennomsnittleg tal riktig etter type ledd i forfelt.

Ved første blick ser det ikkje ut som at kva ledd som står i forfeltet har noka betydning. Den einaste klare tendensen er at kontrastiv undervisning har hatt negativ effekt på gruppe C for alle typar setningsledd i forfelt. For gruppe D er den gjennomsnittlege skåren generelt uendra, med unntak av setningar med adverbial i forfelt, der dei har gått litt ned i skåre. Feltskjema-undervisning ser ut til å generelt ha positiv effekt på alle typar setningsledd, med unntak av objekt i forfelt, der gruppe B viser svak negativ effekt, og setningsadverbial i forfelt, der gruppe D viser svak negativ effekt. Det er likevel for få setningar med setningsadverbial til å trekkje konklusjonar.

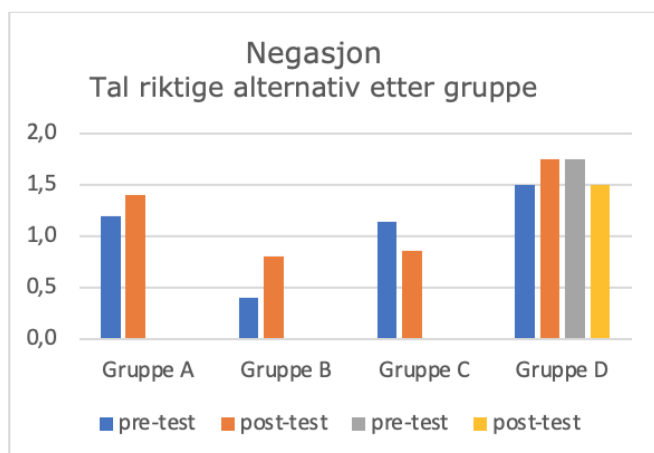
Setningar med negasjon

Diagramma under viser kva alternativ informantane har valt på setningane med negasjon etter undervisningsform. Samanlagt ser det ut som feltskjema har hatt positiv effekt på setningar med negasjon, medan kontrastiv undervisning har hatt negativ effekt på denne type setningar.



Figur 29: Fordeling av svar på spørsmål med negasjon.

Figur 30 viser gjennomsnittleg val av riktig alternativ fordelt på gruppene på pre-test og post-test. Også her blir den generelle tendensen, der feltskjema har positiv effekt og kontrastiv undervisning har negativ effekt, opprettheldt.



Figur 30: Tal riktig på setningar med negasjon.

4.1.1. Oppsummering av resultat på gruppenivå

Undervisningsopplegga har generelt ikkje hatt store utslag på innlæringa av V2-regelen hos informantane. Eit gjennomgåande funn i resultatdelen er likevel at undervisning med feltskjema fører til positiv effekt, medan kontrastiv undervisning fører til negativ effekt. Det er generelt små utslag, men det er eit relativt stabilt og konsistent funn på tvers av gruppene. Gruppe A og gruppe D har generelt høgare skåre enn dei to andre gruppen

4.2. Resultat på individnivå

I små grupper kan individuelle skårar gi store utslag (Dörnyei & Csizer, 2011, s. 82). Det er difor interessant å sjå på resultat på individnivå i kvar gruppe. I det følgjande skal eg først sjå på individuelle skårar etter undervisningsform overordna sett, før eg spesielt skal sjå på setningar med engelske releksifiseringar og feil med underinvertering. Eg har valt å trekkje ut akkurat denne typen feil, då det særleg er interessant å analysere basert på mogleg transfer frå engelsk. Til slutt går eg i djupna på informantar som viser særleg interessante resultat.

4.2.1. Individuelle skårar etter undervisningsform overordna sett

Tabell 5 viser differansen i total poengskåre for alle informantar.

DIFFERANSEN I TOTAL POENGSKÅRE FRÅ PRE-TEST TIL POST-TEST					
Informant	Gruppe A	Gruppe B	Gruppe C	Gruppe D	Gruppe D2
1	0	-1	3	7	-3
2	1	-2	-2	1	-1
3	1	2	-4	1	2
4	4	-4	2	-3	1
5	-3	5	-8		
6			-1		
7			1		
Pos.eff	3	2	3	3	2
Neg.eff	1	3	4	1	2
uendra	1				

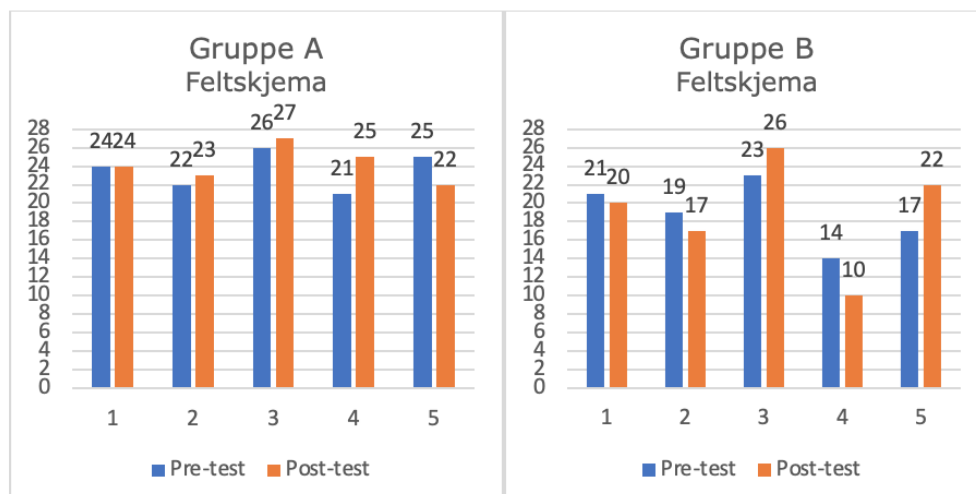
Tabell 5: Individuell differanse i total poengskåre frå pre-test til post-test.

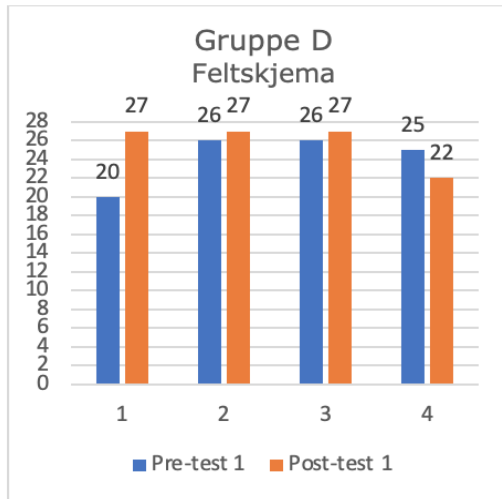
Feltskjema-undervisning

Etter feltskjema-undervisning skåra totalt 57% av informantane betre på post-testen (8/14), 36% skåra dårlegare (5/14) og 7% (1/14) skåra likt (Tabell 5).

- I gruppe A viser 3/5 betre skåre, 1/5 dårlegare skåre og 1/5 uendra poengskåre.
- I gruppe B skåra 2/5 betre og 3/5 dårlegare.
- I gruppe D skåra 3/4 betre og 1/4 dårlegare.

Individuelle poengskårar fordelt etter grupper blir presentert i Figur 31.





Figur 31: Individuelle poengskårar etter grupper - feltskjema.

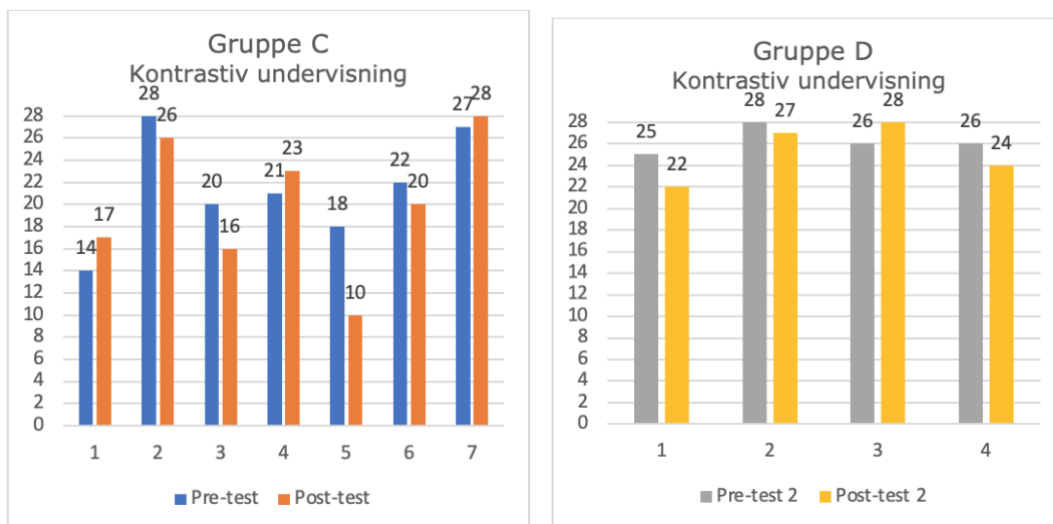
Det generelle mønsteret der feltskjema har positiv effekt generelt, viser seg også på individnivå, sjølv om informant A5, B1, B2, B4 og D4 viser motsett resultat av resten av gruppa.

Kontrastiv undervisning

Etter kontrastiv undervisning skårar 36% av informantane betre (4/11), medan 64% skårar dårlegare (7/11) (Tabell 5).

- I gruppe C skårar 3/7 betre og 4/7 dårlegare.
- I gruppe D skåra 1/4 betre og 3/4 dårlegare.

Individuelle poengskårar fordelt etter grupper blir vist i Figur 32.



Figur 32: Individuelle poengskårar etter grupper - kontrastiv undervisning.

Også i kontrastiv undervisning blir det overordna mønsteret på gruppenivå følgt på individnivå, sjølv om informant C1, C4, C7 og D3 viser motsett resultat av resten av gruppa.

4.2.2. Engelske releksifiseringar

Tabell 6 viser ei oversikt over tal på alternativ med engelske releksifiseringar kvar informant har gjort på testane. Setningar med nedgang i releksifiseringar etter undervisning er markert i grønt, medan auke er markert i raudt. Merk at det er 14 setningar med releksifiseringar totalt.

Informant	Gruppe A		Gruppe B		Gruppe C		Gruppe D			
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	post	pre	post	pre	post
1	2	1	2	2	4	4	3	0	0	1
2	2	1	6	3	0	1	0	0	0	0
3	0	0	1	1	3	7	0	0	0	0
4	1	0	3	5	2	2	0	0	0	0
5	2	2	4	1	4	12				
6					1	1				
7					0	0				
Totalt:	7	4	16	12	14	27	3	0	0	1

Tabell 6: Individuell effekt på setningar med engelske releksifiseringar.

Etter feltskjema-undervisning minkar val av engelske releksifiseringar hos tre av fem informantar i gruppe A (A1, A2 og A4). Informant A3 hadde ingen releksifiseringar i utgangspunktet, og informant A5 har uendra tal releksifiseringar. I gruppe B minkar val av releksifiseringar hos to av informantane (B2 og B5). Informant B4 får to fleire feil av denne typen, medan informant B1 og B3 har uendra tal. I gruppe D er det berre informant D1 som vel releksifisering i utgangspunktet, og desse feila blir heilt eliminert etter undervisning.

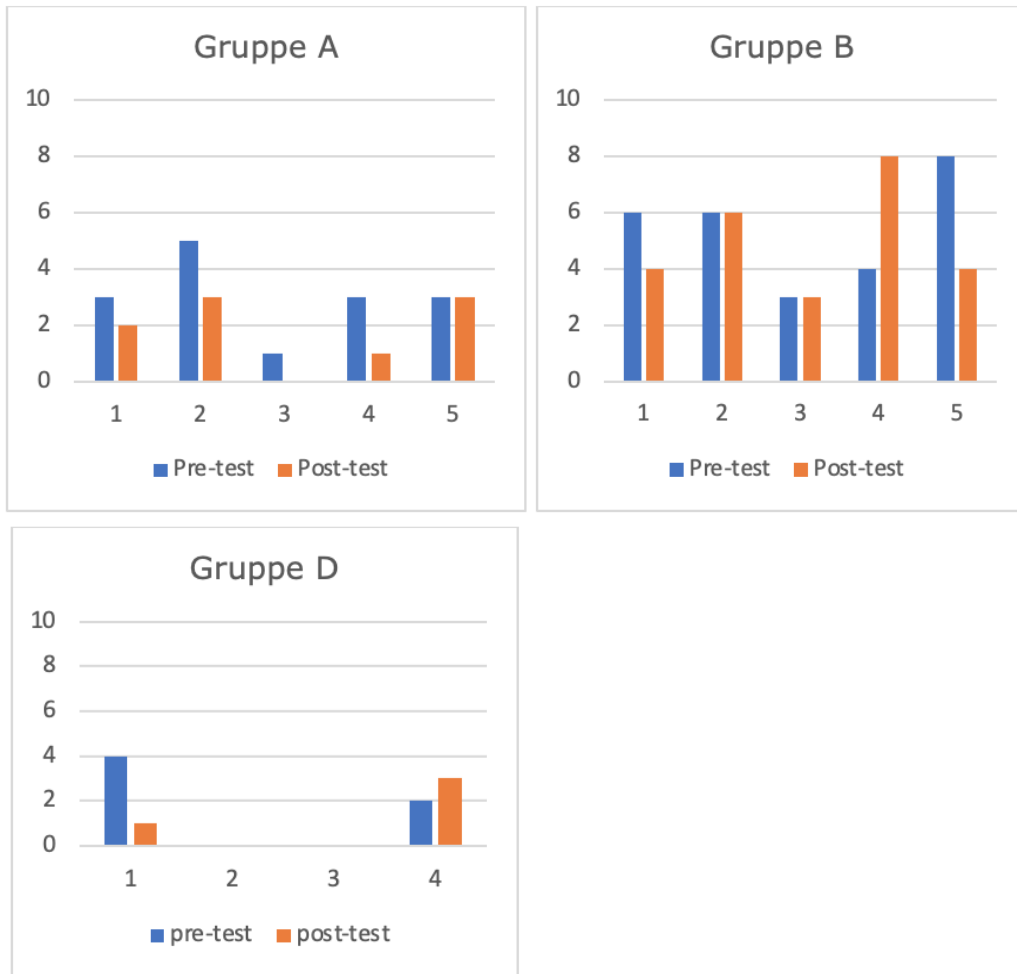
Etter kontrastiv undervisning har tre av informantane i gruppe C fleire feil av typen engelsk releksifisering. For informant C3 og C5 har desse feila særleg auka (+4 og +8 feil). Dei fire andre informantane har uendra mengd feil av typen releksifisering. I gruppe D er det ingen informantar som har feil med releksifisering på pre-test, men informant D1 har éin feil med releksifisering etter undervisning.

Summert opp tyder resultatata på at funna på gruppenivå også gjeld på individnivå, sjølv om det også her er individuelle variasjonar og små utslag. Feltskjema har positiv effekt på feil av typen engelsk releksifisering hos dei fleste informantane, medan kontrastiv undervisning har negativ eller uendra effekt. Informant B4 er den einaste som fell utanfor dette mønsteret, med fleire feil med engelsk releksifisering etter undervisningsintervensjonen (som var feltskjema for gruppe B).

4.2.3. Feil med underinvertering

Feltskjema-undervisning

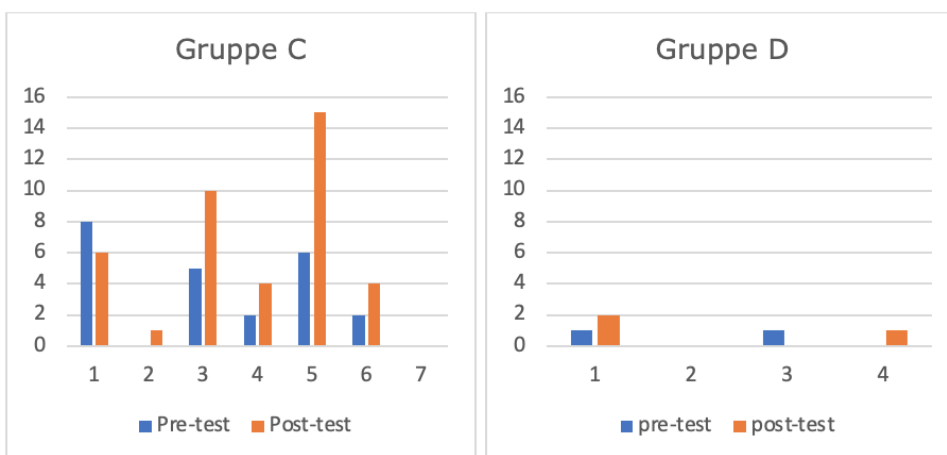
Etter feltskjema-undervisning minkar feil med underinvertering hos sju av 14 informantar (Figur 1) . Fem informantar har uendra effekt. To informantar har fleire feil med underinvertering, éin frå gruppe B og éin frå gruppe D.



Figur 33: Underinvertering etter feltskjemaundervisning.

Kontrastiv undervisning

Etter kontrastiv undervisning har sju av 11 informantar fleire feil av typen underinvertering. Berre to av informantane har færre feil av denne typen, der den eine er frå gruppe C og den andre er frå gruppe D. To har uendra effekt, og desse har ingen feil av denne typen i utgangspunktet.



Figur 34: Underinvertering etter kontrastiv undervisning.

4.2.4. Individuelle resultat av særleg interesse

Nokre informantar skil seg ut med særleg interessante skårar, anten fordi dei peikar i same retning som dei overordna resultat, eller fordi dei peikar motsett veg. Eg presenterer dei overordna her og analyserer dei nærare i neste kapittel. Oversikt over feila på testane blir presentert i vedlegg 3, og desse kjem eg til å gå i djupna på i diskusjonsdelen.

Informant B4 - negativ effekt av feltskjema

Når det gjeld feltskjema er informant B4 interessant, då han er den einaste som har fått denne typen undervisning som skårar dårlegare med meir enn eitt poeng etter feltskjema-undervisning. Poengskåren hans har gått frå 14 til 10 poeng. Seks feil blir vidareført frå pre-testen, fem feil blir korrigert frå pre-testen og tolv nye feil blir gjort.

Informant C3 og C5 – særleg negativ effekt av kontrastiv undervisning og stor auke engelske releksifiseringar

Når det gjeld kontrastiv undervisning er informant C3 og C5 begge interessante, då dei har hatt særleg negativ effekt av kontrastiv undervisning. Informant C3 går frå 20 til 16 poeng, og skårar dermed fire poeng dårlegare. Fire feil blir vidareført frå pre-testen, tre feil blir retta opp og åtte nye feil blir gjort. Informant C5 går frå 18 til 10 feil, og skårar altså åtte poeng dårlegare etter undervisning. To feil er vidareført frå pre-testen, seks feil er retta opp, men det er også 14 nye feil. Desse to informantane er også dei som har størst auke i setningar med engelske releksifiseringar, der C3 har fire fleire (4 til 7) og C5 har åtte fleire feil med releksifiseringar (4 til 12).

Informant C1 - særleg positiv effekt av kontrastiv undervisning

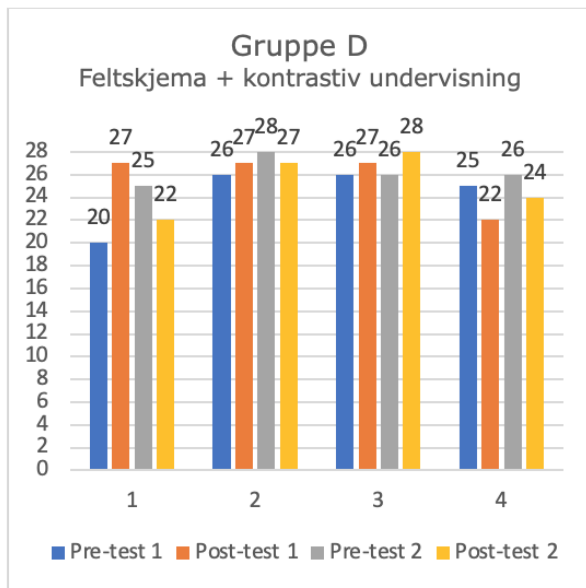
Motsett er informant C1 interessant, då han særleg har hatt positiv effekt av kontrastiv undervisning. Informant C1 har tre færre feil etter undervisning. Sju feil er vidareført frå pre-testen, seks feil er retta opp frå pre-testen, men det er også gjort tre nye feil. Han har inga endring av tal releksifiseringar, i motsetnad til informant C3 og C5 med sterk negativ effekt.

Informant D4 - engelsk som morsmål

Informant D4 er av særleg interesse sidan han har engelsk som morsmål. Denne informanten kjem eg tilbake til i diskusjonsdelen.

Informantar med fire testpunkt

Til slutt er alle informantane i gruppe D av særleg interesse, då dei er testa på fire punkt. Deira resultat samanstillt er presentert i Figur 35.



Figur 35: Alle individuelle skårar for gruppe D samanstillt

5. Analyse og diskusjon

I denne delen av oppgåva skal eg analysere funna frå resultatdelen i lys av teori presentert i kapittel 2. I første delkapittel skal eg samanfatte funna frå resultatdelen og presentere den overordna effekten eksplisitt undervisning har i denne undersøkinga. Vidare i delkapittel to skal eg sjå på korleis det generelle kompetansenivået i norsk spelar ei rolle på effekten av undervisningsopplegga. I delkapittel tre skal eg forklare den negative effekten av kontrastiv undervisning i lys av transfer-teoriar, og i siste delkapittel skal eg sjå på eksplisitt undervisning sin effekt over tid i lys av teorien om u-forma læringskurve.

5.1. Effekten av eksplisitt undervisning i denne undersøkinga

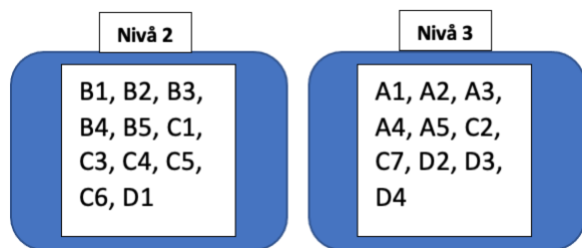
Innleiingsvis peika eg på at V2-regelen i norsk generelt blir oppfatta som eit vanskeleg trekk for innlærarar av norsk som andrespråk – sjølv for innlærarar på høgt nivå, og at undervisning ser ut til å ha lita moglegheit for påverknad. Basert på dette venta eg ikkje å finne stor effekt av undervisninga. Overordna sett blir dette stadfesta av resultatata. Resultata over alle undervisningsformer samla sett viser faktisk svak negativ effekt.

Kategorisert etter undervisningsform er det likevel eit gjennomgåande mønster. Feltskjema viser positiv effekt, medan kontrastiv undervisning viser negativ effekt. Det er små utslag, men funna er konsistente for alle spørsmålstypar undersøkt. Det er særleg interessant at spørsmål av typen engelske releksifiseringar og feil med underinvertering har auka etter kontrastiv undervisning, då dette går mot hypotesen om at undervisningsopplegget skulle føre til å minimere transfer. I staden kan det tyde på at undervisningsopplegget har stimulert til auka transfer. Dette vurderer eg som eit svært interessant funn som eg skal diskutere meir inngåande.

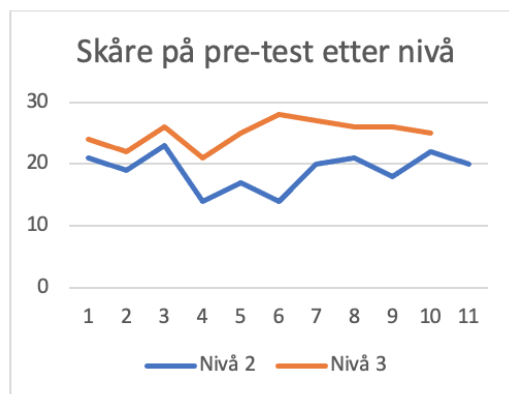
Men først skal eg undersøke eit anna gjennomgåande funn, nemleg at informantar frå nivå 3 generelt skårar betre enn informantar frå nivå 2. Dette gjeld spesielt på komplekse setningar.

5.2. Effektforskjell etter kompetansenivå i norsk

Mine funn strider mot at V2-regelen er vanskeleg sjølv på høgt nivå, då informantane på nivå 3 (gruppe A og D) faktisk gjer det ganske bra på grammatikk-testane, og dei skårar betre enn nivå 2-gruppene (gruppe B og C). Informant C7 er som nemnt eigentleg i nivå 3-klassa, men blei plassert i gruppe C då han ikkje har hatt feltskjema-undervisning i forkant av kontrastiv undervisning. Basert på kjennskap til elevane er det også andre elevar som i realiteten er på eit anna nivå enn gruppa si. Informant C3 vurderer eg som særleg sterk og kunne passa på nivå 3, medan informant D1 kunne passa på nivå 2. Fordeling av informantane etter nivå er presentert i Figur 36 og deira skåre på pre-testen er presentert i Figur 37. Det ser altså ut til at meistring av V2-regelen i utgangspunktet følgjer elevane sitt generelle kompetansenivå i norsk. Dette tyder på at V2-regelen faktisk er mogleg å tileigne seg.



Figur 36: Informantar fordelt etter kompetansenivå i norsk



Figur 37: Skåre på pre-test etter nivå

Ein forklaringsmodell for dette funnet kan ein finne i teorien om den universelle læringsløypa til germanske språk. Her blir inversjonsregelen først tileigna på fjerde steg i femtrinnsmodellen for språkinnlæring (INV-steget i kapittel 2.4.2). På trinn fem har også innlærarane automatisert skiljet mellom hovudsetningar og leddsetningar. Basert på nivå-forskjellane på skårane, kan informantane på høgare nivå sjå ut til å i større grad ha nådd dei to siste stega. Det er også støtta av at informantar frå nivå 2-gruppene skårar lågare på setningar med to verb, der dei må skilje mellom hovudsetningar og leddsetningar. Det er likevel naudsynt å poengtere at eg ikkje kan utforske informantane sitt læringssteg nærare, då testen ikkje kan avsløre om tidlegare stadium i den universelle læringsløypa er oppnådd.

Neste spørsmål er i kva grad den eksplisitte undervisninga kan bidra til å betre informantane sin kompetanse i V2-regelen. Hagen (1992) hevda at lærarar sin innsats ikkje hjelper elevane å overkomme denne utfordringa. Den minimale effekten av dei to undervisningsopplegga overordna sett er i tråd med denne observasjonen. Likevel har undervisninga hatt positiv effekt for fleire informantar, særleg i gruppe A og gruppe D etter feltskjema-undervisning. Dette gjeld også informant C7, som skårar høgast på pre-test i gruppe C og høyrer til nivå 3. Det gjeld derimot ikkje informant C2, som eg også har kategorisert som nivå 3, eller informant C6, som også skårar ganske høgt på pre-testen. Motsett har informant B4, som generelt har lågast skåre i gruppe B, negativ effekt. Det same finn ein ikkje hos informant C1, som har lågast skåre i gruppe C. Størst negativ effekt av kontrastiv undervisning har informant C3 og C5, som rett nok har blant dei tre lågaste skårane i gruppe C. Det ser altså ut som at informantar med høgt kompetansenivå i norsk generelt og V2-regelen spesielt har størst positiv effekt av feltskjema-undervisninga. For kontrastiv undervisning er ikkje dette like tydeleg, då informantane viser meir varierende resultat etter kompetansenivå. I det følgjande skal eg difor gå nærare inn på denne forklaringsmodellen for feltskjema-undervisning.

5.2.1. Effekten av feltskjema-undervisning bestemt av læringsløypa

Kompetansenivået sin påverknad på effekten av feltskjema-undervisning kan også bli forklart ut frå teorien om universelle læringsløyper. Basert på denne teorien kan det sjå ut som undervisninga passar best for dei som har kome til INV-steget i læringsløypa. For dei som er på lågare steg vil ikkje undervisninga ha (like stor) effekt, då innlærarane ikkje har nådd det naturlege punktet for å lære seg inversjon endå. Dette er i tråd med det velkjente pedagogiske prinsippet om den proksimale utviklingssona. Denne teorien seier at ein må byggje elevane sin kunnskap ved hjelp av lærestoff som er like over elevane sitt kunnskapsnivå, men ikkje for vanskeleg slik at det fell utanfor elevens utviklingszone (Imsen, 2014, s. 192). For å underbygge denne teorien skal eg sjå på effekten på setningar med subjekt i forfelt, tunge ledd i forfelt og feil av typen underinvertering.

Basert på den universelle læringsløypa kan ein anta at feltskjema-undervisning har positiv effekt på setningar med subjekt i forfelt hos alle grupper, då dette er den kanoniske strukturen og første steg i læringsløypa. Andre ledd i forfelt blir lært på eit seinare steg, og ein kan forvente meir feil her. Dette er også akkurat det resultatet viser. I gruppe B har undervisninga hatt positiv effekt på setningar med subjekt i forfelt og negativ effekt på setningar med andre ledd i forfelt. Det er særleg objekt i forfelt gruppa har dårlegast skåre på. Dette kan forklarast med at objekt i forfelt ikkje er så frekvent i norsk. Gruppe A og gruppe D, som begge er nivå 3, har derimot positiv effekt av feltskjema-undervisning både på setningar med subjekt i forfelt og setningar med andre ledd i forfelt. Gruppe D viser også positiv effekt på objekt i forfelt. Ein kan tolke dette som ei støtte for at undervisninga i setningsstruktur har best effekt på aspekt som er nærliggande elevane si plassering i læringsløypa.

Vidare påpeikar Hagen (1992) at jo tyngre det framstilte leddet i forfeltet er, jo større sannsyn er det for brot på inversjonsregelen. Det er difor interessant at undervisninga viser positiv effekt på setningar med tunge ledd i begge nivå 3-gruppene, men svakt negativ effekt på gruppa frå nivå 2. Når det gjeld lette ledd i forfelt, viser undervisninga positiv effekt på alle grupper etter feltskjema-undervisning. Altså ser det ut som tyngre ledd først og fremst blir meistra på høgare nivå. Dette kan stamme frå at tyngre ledd består av fleire delar og det kan vere utfordrande å sjå kva som inngår i eitt ledd. Dette krev det gjerne høgare kompetanse i norsk til. Når det gjeld lette ledd, som ut frå min definisjon er alle ledd med eitt ord, er det lettare å sjå kva ord som kan definerast som eitt ledd før verbet. Altså er dette nok ein indikator på at undervisninga har hatt effekt på aspekt som er i informantane si utviklingszone, nær deira læringstrinn.

Til slutt peikar Hagen (1992) på underinvertering som ein særleg standhaftig inversjonsfeil hos innlærarar, også på høgt nivå. Basert på dette er det interessant at undervisninga klarer å minimere feil av denne typen på nivå 3, men har negativ effekt på nivå 2-gruppa. Blant nivå 3-gruppene er det berre éin informant som har negativ effekt på denne feiltypen, elles har alle positiv eller uendra effekt. To informantar viser ikkje denne feiltypen i det heile. Hos gruppe 2-informantane er det to informantar med positiv effekt, elles har resten negativ eller uendra effekt. Det kan altså sjå ut som at undervisninga også har positiv effekt på underinvertering hos informantane på høgt nivå, trass i at dette er ein standhaftig inversjonsfeil.

For å samle trådane ser det ut som feltskjema-undervisning generelt viser positiv effekt, men at informantane med høgast nivå har størst utbytte av undervisninga basert på deira plassering i den universelle læringsløypa. Dette kan forklarast med at desse informantane har nådd eit punkt i læringsløypa der det er naturleg å lære seg inversjon i komplekse setningar. Funnet peikar i same retning som forskinga til Myhill et.al (2011) på

morsmålsbrukarar sitt utbytte av eksplisitt undervisning. Ho fann at dei elevane med høgast kompetanse frå før, også var dei som hadde best utbytte av undervisninga. Det er også i tråd med de Graaff & Housen (2009) sin konklusjon om at eksplisitt undervisning kan ha effekt på innlærartid og sluttnivå, men at det ikkje kan påverke læringsløypa.

Ei anna mogleg forklaring ein ikkje kan sjå bort frå, er at grammatikktesten generelt er for vanskeleg for nivå 2-gruppa. Dette kan stamme frå manglande vokabular eller ukjente konstruksjonar. Dette er likevel i tråd med Myhill et al. (2011), då kompetanse knytt til vokabular og konstruksjonar også heng saman med det generelle kompetansenivået i eit språk. I utforminga av testen har eg likevel prøvd å kontrollere for dette ved å inkludere omsetjingar av ord og uttrykk som kan vere vanskelege og ukjente. Dette var også bakgrunnen for pilottestinga, der informantane frå nivå 2b kunne gi tilbakemelding på forståinga.

5.2.2. Transfer som hemmande faktor

Eg skal dukke djupare inn i informant B4, då han særleg har hatt negativ effekt av feltskjema-undervisninga med fire poeng dårlegare skåre enn før undervisning. Dette er også den informanten med lågast skåre på grammatikk-testen totalt sett (14 og 10 poeng). Slik stemmer informanten sitt resultat med den overordna tendensen at feltskjema har best effekt for informantar med høgare kompetanse i norsk generelt. Spørsmålet er om feila til denne informanten kan forklarast med den universelle læringsstien, og om det eventuelt er naudsynt med andre forklaringsmodellar.

Dersom ein kategoriserer feila ut frå Hagen (1992), finn ein at denne informanten særleg har feil av typen underinvertering¹⁷, og det er særleg ei auke av slike feil på post-testen (frå fire til åtte feil). Fleire av desse feila frå pre-testen blir rett nok retta opp etter undervisning, men det kjem også fleire nye feil av denne sorten. Ledda i forfelt på setningane er både lette og tunge. Dette kan bety at informanten ikkje er på eit norsk-nivå der inversjon er veletablert og innanfor informantens utviklingszone – i tråd med den overordna forklaringa for effekten av feltskjema-undervisninga.

Vidare har informanten ei rekkje feil med feilinvertering, som ifølgje Hagen (1992) også er vanleg på lågare nivå i norskinnlæringa. Fleire av feilinverteringane til denne informanten skuldast oppdeling av leddet i forfelt¹⁸, eksemplifisert i (13). Dette kan tyde på at informanten ikkje heilt har forståing av vokabularet. Det kan hende at informanten har forstått at verbet kjem på andre plass, og plassert dette som andre ord i tilfelle der han er usikker på kva som er eitt samla ledd. Ei anna forklaring på dette kan vere at informanten ikkje heilt har forståing av korleis frasar er bygd opp i norsk. I begge tilfelle kan dette stamme frå det generelle kompetansenivået i norsk.

(13)

- a) Begge ristet to langsomt på hodet¹⁹.
- b) De stirret tre mennene på hverandre.

Resten av setningane med feilinversjon har til felles at det finitte verbet blir plassert etter objektet eller i final posisjon i setninga²⁰, eksemplifisert i (14). Denne feiltypen finn ein både i pre-test og post-test. Dette er ein feiltype som ikkje like lett kan forklarast med den

¹⁷ Spørsmål 1, 2, 3, 5, 9, 10, 12, 13, 16, 17, 18, 24, 26 og 27

¹⁸ spørsmål 4, 16, 22 og 23

¹⁹ Ord som høyrer til leddet i forfelt er markert med understrek.

²⁰ Spørsmål 5, 6, 7, 11, 23

universelle læringsløypa, då det ikkje svarar til at den kanoniske SVO-strukturen som skal vere innlært på steg éin. Ei annan mogleg forklaring som eg skal undersøke, er om slike feil kan skuldast transfer frå morsmålet maithili.

(14)

- a) Blikket hans landet på de to karene på benken som **satt**.
- b) En vakker soldag i mai satt de der som vanlig da det plutselig en bil **stoppet** på plassen foran dem.
- c) Jakob skiltene på bilen **merket** seg, som hadde europeiske kjennetegn.

Maithili er eit språk med språkstrukturen SOV i deklaratve setningar, altså er det sannsynleg at den verb-finale strukturen nemnt ovanfor har røter herfrå (Yadav, 1996, s. 282). Dette kan forklarast i lys av transfer-teorien FTFA. Sidan informanten ser ut til å vere på eit relativt lågt norsknivå, vil denne teorien seie at han i stor grad framleis baserer andrespråket sitt på førstespråket. Dette kan føre til at han har negativ transfer av SOV-struktur på norsk i nokre tilfelle. I tillegg kan hindi vere kjelde til transfer, då det også er eit SOV-språk (Næss, 2019, s. 247). Informanten har hindi som eitt av sine andrespråk, og dette er språket informanten bruker mest utanom morsmålet. Sidan informanten lærte dette språket i ung alder, kan det også vere lagra på same måte som morsmålet i det prosedurale minnet og derfor bli behandla som eit morsmål i hjernen. Dersom transfer er forklaringa, ser det ikkje ut som at feltskjema-undervisninga har klart å hindre denne transfer-effekten.

Transfer frå andrespråket engelsk kan også vere ei forklaring på kvifor informanten har fleire feil med underinvertering. Dette er støtta av at det også er ei auke med engelske releksifiseringar etter undervisning. Ifølgje *L2-status factor*-hypotesa (L2SFH) skjer transfer mellom språk som har same status som andrespråk, på bakgrunn av at begge språka er lært eksplisitt og lagra som deklarativ kunnskap i hjernen. Informanten rapporterer om funksjonell kompetanse i engelsk, og slik er ikkje dette ei usannsynleg forklaring.

Desse funna tyder på at S3-innlæringa til denne informanten kan vere påverka av fleire av språka informanten kan frå før. Til dømes Slabakova (2017, s. 653) forklarar dette med at «all linguistic knowledge is interconnected and the different languages of an individual are not functionally separated» (attgjeven i Bardel, 2019, s. 104). Dette er i tråd med CEM-teorien, som hevdar at all språklæring er kumulativ. Denne teorien seier også at trekk som tidlegare er innlært, ikkje treng å bli lært på nytt. Sidan engelsk allereie er eit språk informanten kan frå før, skulle ein tru at SVO er ein slik struktur som allereie er tileigna. Teorien tilseier også at det berre skjer positiv transfer, noko som ikkje er tilfellet her. Altså er ikkje CEM ein tilstrekkeleg forklaringsmodell. For denne informanten ser det heller ut til at det er naudsynt å sjå til både FTFA og L2SFH.

Det er interessant at denne transfer-effekten kan sjå ut til å auke etter undervisning – både transfer frå morsmål og andrespråk. Ei mogleg forklaring kan vere at det å fokusere på setningsstruktur eksplisitt gjer at informanten trekkjer på all sin deklaratve kunnskap om språk, og at dette blir blanda i norskinnlæringa. Ifølgje FTFA vil innlærarar særleg basere seg på morsmålet i starten av språklæring, før parameterane er justert av input. Dersom ein går ut frå at dette også gjeld for transfer frå andrespråk, hadde det vore interessant å sjå om ein kunne finne dei same feiltypane seinare i informanten si læringsløype. Det hadde også vore interessant å gi denne informanten kontrastiv undervisning for å sjå om innlæraren hadde mindre transfer etter dette.

5.3. Reaktivering av engelsk gjennom kontrastiv undervisning

Vidare skal eg sjå på transfer som ei mogleg forklaring på kvifor kontrastiv undervisning viser negativ effekt. Det kontrastive undervisningsopplegget blei utvikla på bakgrunn av transfer-teoriar som seier at S2 kan påverke innlæringa av S3. Sidan alle informantane har engelsk som andrespråk, og dei (fleste) bruker dette språket aktivt på jobb og fritid, var hypotesen at brot på V2-regelen til ein viss grad kunne skuldast nettopp negativ transfer frå engelsk S2. Denne hypotesen botna først og fremst i *L2-status factor*-hypotesa (L2SFH): Sidan både engelsk og norsk har status som eit andrespråk tileigna forskjellig frå morsmålet (med unntak av informant D4 som har engelsk som morsmål), kan ein vente at det lett skjer transfer mellom desse språka. Forklaringa er at begge språka er lært eksplisitt og lagra som deklarativ kunnskap i hjernen. Målet med undervisningsopplegget var dermed å blokkere for denne transfer-effekten ved å peike på forskjellar i setningsstrukturen mellom dei to språka og gjere informantane medvitne om forskjellane.

Det er påfallande at effektforskjellen mellom feltskjema og kontrastiv undervisning er særleg tydeleg på setningar med engelske releksifiseringar, der kontrastiv undervisning har sterk negativ effekt. Den same effekten finn ein på setningar med underinvertering. Desse feila kan også stamme frå transfer frå engelsk, sidan engelsk i hovudsak ikkje har invertering (med nokre unntak, sjå kapittel 2.2.2). Basert på transfer-teoriar var hypotesen at alternativ av denne typen særleg kunne bli eliminert av den kontrastive undervisninga, då fokuset er at ein *ikkje* kan omsetje setningar frå engelsk til norsk ord for ord. Slik var målet å hindre informantane å gå i transfer-fella. Dersom ein ser resultat etter undervisningsform på desse spørsmåla under eitt, kan det sjå ut som dette har verka mot si hensikt. Vi kan sjå at mønsteret er det same som det generelle mønsteret i resultatet, nemleg at feltskjema-undervisning gir svakt positiv effekt, medan kontrastiv undervisning gir negativ effekt. Eit så tydeleg og overraskande funn krev ei forklaring.

Ei slik forklaring kan ein også finne i L2SFH. Mine informantar bruker engelsk dagleg og har dermed ein ganske automatisert bruk av språket. I sjølvrapportering av eigne engelskferdigheiter svarer 90% av informantane at dei har «very good» eller «native-like» kompetanse i engelsk (Figur 15). Falk & Bardel (2010) poengterer at i slike tilfelle kan språket «lose its L2 status and its influential role in the L3 acquisition process» (s. 197). Ei undersøking gjort av Bardel (2006) på elevar med høg kompetanse i engelsk viser at det ikkje tyda på noka aktivering av engelsk i innlæring av tredjespråket. Dette blir forklart med at engelsk er så djupt forankra at det ikkje kjem til overflata ved produksjon. Ut frå minneteorien har engelsk blitt lagra i det prosedurale minnet, kor morsmålet også er lagra, og dermed har ikkje dei to språka same status som innlærarspråk. Kva som er kjelde til transfer til målspråket kan dermed vere anten morsmål eller engelsk, alt etter kva språk som er mest i bruk eller kva språk innlærer oppfattar som typologisk nærast (TPM). I den kontrastive undervisninga blir den engelske setningsstrukturen gjort eksplisitt for å samanlikne norsk og engelsk. Dermed må innlærarane trekkje på det deklarativ minnet og den eksplisitte kunnskapen om språkets grammatikk. Nokre informantar var kjent med den engelske grammatikken på eit eksplisitt nivå, medan andre hadde lært engelsk mest implisitt. I begge tilfelle har engelsk gått frå å vere meir eller mindre automatisert, implisitt kunnskap til å bli eksplisitt kunnskap i større grad. Poenget er at engelsk då får tilbake status som eit L2-språk og dermed vil transfer lettare kunne førekomme – Trass i at skilnadar mellom språka sin setningsstruktur er i fokus.

Transfer frå engelsk kan også forklare kvifor informantane gjer feil på setningar med negasjonen *ikke*. Engelsk har som nemnt V2 i slike strukturar, som resultat av *do-*

support (sjå kapittel 2.2.2). I norsk har vi ikkje behov for støtte av hjelpeverb med mindre det er samansette verbtider, sidan hovudverba i norsk sjølve kan vere finitte. Dermed har testsetningane berre hovudverb («Men turisten **ga** ikke opp...», «Men det **hjalp** ikke han stort»). Sidan negasjonen på eit vis «heng saman med» *do* i engelsk, kan hjelpeverbet bli tolka som ein del av *not*. Dermed kan *ikke* bli tolka som ein konstituent som svarar til *did not/didn't* i engelsk, og slik kan transfer føre til at hovudverbet blir plassert etter negasjonen. Eide & Hjelde (2018) undersøkte setningar med negasjon i sin studie av munnleg produksjon av amerika-norsk. Her finn dei ingen feil i strukturen subjekt + finitt verb + negasjon, noko dei forklarar med at same strukturen i negasjon finst i både norsk og engelsk, og dette samanfallet stimulerer til positiv transfer (s. 61). Eg har ikkje undersøkt negasjonssetningar med subjekt + hjelpeverb, noko som hadde vore interessant for å teste om positiv transfer hadde kome fram her. Ei anna mogleg forklaring på feila som ein ikkje kan sjå bort frå, stammar frå at begge setningane startar med konjunksjonen «men» før forfeltet. Slik kjem verbet eigentleg som tredje ledd i setninga, som kan ha skapa forvirring.

5.3.1. Informantar med særleg sterk transfer-effekt

Informant C5 viser sterk negativ effekt av kontrastiv undervisning med åtte fleire feil (frå 18 til 10). Av desse er åtte fleire feil med engelske releksifiseringar, som betyr at undervisningsopplegget særleg har stimulert til denne feiltypen. Dette peikar mot at transfer frå engelsk kan vere ei forklaring, i tråd med L2SFH utdjupa ovanfor.

Informanten har sinhala som morsmål og omtaler engelsken sin som «very good». Han bruker engelsk i dei fleste situasjonar med unntak av når han teller i hovudet, der han bruker sinhala. Spørsmålet er kvifor kontrastiv undervisning har stimulert til transfer i så stor grad hos akkurat denne informanten. Ei mogleg forklaring kan vi finne i the typological primacy model (TPM). Sinhala er svært ulikt både engelsk og norsk i setningsstruktur. SOV er den umarkerte strukturen i både munnleg og skriftleg form, men alle kombinasjonar (SOV, OSV, SVO, OVS, VSO og VOS) er moglege (Tamaoka et al., 2011). Basert på TPM kan det tenkjast at innlæraren kategoriserer engelsk og norsk som to liknande språk, då dei begge har same SVO-struktur. Ved fokus på likskapen mellom norsk og engelsk setningsstruktur i undervisning, kan det hende at denne teorien om likskap er ytterlegare styrka. Fokuset på ulikskapane ser derimot ut til å bli neglisjert. Dermed kan det tenkjast at det er ein dobbel effekt ved at begge språka får S2-status, samstundes som at hypotesen om typologiske likskapar mellom språka blir styrka.

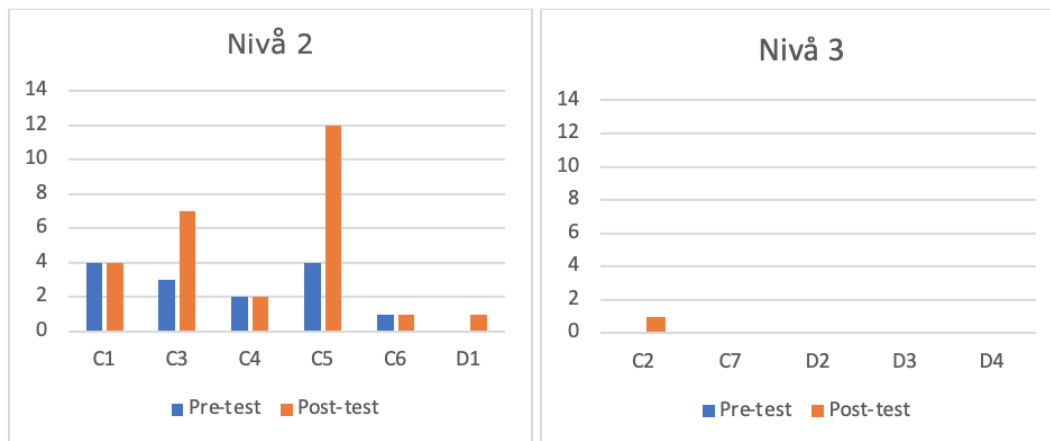
Informant C3 har også markant fleire feil med engelske releksifiseringar etter undervisning (fire nye, totalt sju feil med direkte omsetjing). Denne informanten har litauisk og russisk som morsmål. Han vurderer sin engelskkompetanse som «very good» og bruker engelsk på jobb og når han ser på TV/radio/internett. Både russisk og litauisk er språk som i utgangspunktet har SVO som ordstilling, men i praksis er ordstillinga meir fri (Tvarka, 2000; Kostanda, 2008, s. 60). Mønsteret for denne informanten kan dermed likne informant C5 og kan også forklarast på same måte. Fordi litauisk og russisk har ulikskapar i setningsstruktur i forhold til norsk, kan engelsk og norsk bli oppfatta som like basert på den basale SVO-strukturen, og dermed skjer det lettare negativ transfer frå engelsk til norsk setningsstruktur etter undervisning.

Dersom dette hadde vore ei universell forklaring, skulle ein vente å finne same mønster hos informant C6, som har hindi som morsmål. Setningsstrukturen her har nemleg også SOV-struktur (Næss, 2019, s. 247). I likskap med informant C5, bruker ho stort sett engelsk i det daglege og rapporterer om «very good» engelsk. Berre heime og når ho

drøymen bruker ho morsmålet. Sett på grammatikk-testen overordna sett skårar rett nok informanten dårlegare etter undervisning. Men for testsetningar med direkte engelsk omsetjing har ho i utgangspunktet berre éin feil med engelsk releksifisering og det er inga endring i tal etter undervisning. Mellomspråket til denne informanten er dermed ganske annleis enn for informant C5. Informant C6 skårar relativt høgt på pre-testen (22/28 poeng). Informant C5 har ein skåre på 18 poeng, og ein kan difor gå ut frå at denne eleven har lågare ferdigheitsnivå i norsk generelt. Dersom dette er tilfellet, kan det sjå ut som at transfer-effekten først og fremst gjeld informantar på lågare nivå. I det følgjande skal eg undersøkje dette vidare.

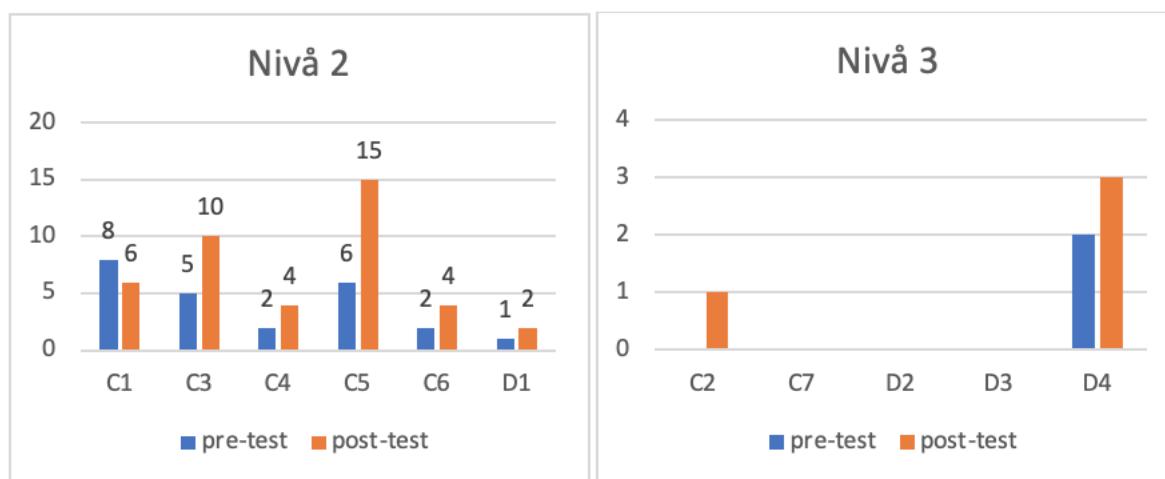
5.3.2. Transfer-effekt etter kompetansenivå

Ved nærare undersøking blir teorien om at transfer-effekten først og fremst gjeld informantar på lågare nivå, støtta. Figur 38 viser tal releksifiseringar sortert etter nivå, der informant D1 er plassert saman med nivå 2 og informant C2 og C7 er plassert saman med nivå 3 basert på diskusjonen i kapittel 5.2. Her ser ein at det berre er éin feil med engelsk releksifisering på nivå 3, og dette er informanten frå gruppe C som har éin auka feil etter undervisning.



Figur 38: Tal releksifiseringar sortert etter nivå

Ut frå denne sorteringa av informantar etter nivå finn ein det same på setningar med underinverteringar (Figur 39). Berre to av informantane på nivå 3 har auka feil med underinverteringar, som tyder på at transfer-effekten er størst hos informantar på lågare nivå.



Figur 39: Tal underinverteringar etter nivå

Summert opp kan altså kontrastiv undervisning særleg stimulere til transfer på lågare nivå, medan denne effekten ikkje er like synleg på høgare nivå. Dette er i tråd med Bardel (2019) sin konklusjon: «it is plausible that both L1 and L2 transfer will have to give way for learning the target structures when learners start noticing and internalizing them (s. 116).

5.3.3. Eit unntak frå regelen – positiv effekt av kontrastiv undervisning

Informant C1 skil seg ut i gruppa med tre poeng betring etter undervisning. Han har fire engelske releksifiseringar på pre-testen og like mange på post-testen, altså tyder ikkje dette på at undervisningsopplegget har reaktivert engelsk setningsstruktur hos denne informanten. Dette skjer trass i at han i utgangspunktet ser ut til å passe alle «kriteria» for å følgje den overordna forklaringsmodellen. Han har for det første ein låg skåre med den lågaste poengsummen i gruppa. For det andre svarer han at han har veldig god kompetanse i engelsk og for det tredje bruker han engelsk i alle situasjonar i dagleglivet, med unntak av når han drøymmer. Eg skal i det følgjande sjå om det likevel er spor av transfer hos denne informanten.

Informant C1 har fleire feil på testane av typen underinversjon (åtte og seks), som potensielt kan vere transfer frå engelsk, basert på at engelsk ikkje har V2. Feila med underinvertering er presentert i Tabell 7. Berre tre av dei åtte feila på pre-testen er gjentekne (feil 3, 10 og 11), i tillegg til at det har kome tre nye feil (feil 1, 6 og 7).

	Pre		Post
1		De også ofte snakket om alle forandringene som hadde skjedd i den lille byen deres, der de begge alltid hadde bodd.	x
2	x	Til karenes store forskrekkelse han satte kursen rett mot dem.	
3	x	Jakob og Ingvald så på hverandre, og så de kikket opp på mannen.	x
4	x	Begge to langsomt ristet på hodet.	
5	x	Igjen de to karene ristet på hodet.	
6		Men turistene ga ikke opp: "¿Hablan español, señores?" han spurte .	x
7		"Parlez-vous français, messieurs?" turistene prøvde igjen.	x
8	x	Fra de to karene den samme reaksjonen kom som før.	
9	x	Til slutt sa Ingvald: "Nei, hva sier du, Jakob? Kanskje vi burde også lære oss et fremmedspråk?"	
10	x	"Nei, hvorfor skulle vi det?" Jakob svarte .	x
11	x	"Du så vel han turistene der? Han kunne jo fire stykker, han. Men det ikke hjalp han stort!"	x

Tabell 7: Oversikt over informant C1 sine feil med underinvertering

Tre av dei seks feila med underinvertering på post-testen har sitat i forfelt (feil 6, 7 og 10), og éin av desse er gjenteken frå pre-testen. Altså kan det sjå ut som at underinvertering er ein særleg standhaftig feil i denne typen setningar. Dette kan vere transfer frå engelsk. Det kan likevel vere ei anna forklaring, då det kan sjå ut som at informanten har ein teori om at det kjem ei hovudsetning etter sitat. Til dømes Monsen & Randen (2017) skildrar språklæring som ein prosess der innlæraren lagar slike hypotesar som han testar gjennom språkbruk (s. 61). Etter kvart som informanten testar denne hypotesen opp mot input og finn ut at den ikkje stemmer, kan slike feil dermed bli eliminert.

Vidare er det to feil med underinvertering i setningar med konjunksjonar (feil 3 og 11), som også kunne vore transfer. Begge desse blir overført. Den eine setninga med konjunksjon bind saman to hovudsetningar. Ifølgje Hagen (1992) er det vanleg med underinvertering i slike konstruksjonar i tidleg innlærarfase. Den andre setninga med konjunksjon har sterk binding til føregående kontekst, som Hagen (1992) også hevdar stimulerer til underinvertering. Altså kan desse feila spegle ein generell tendens hos innlærarar av norsk, snarare enn transfer frå engelsk.

Dersom ein ser bort frå desse setningane er det fem feil som tydeleg kan skuldast transfer på pre-testen (feil 2, 4, 5, 8 og 9), og desse har blitt eliminert etter undervisning. Dette kan indikere at undervisninga faktisk har bidrege til å minimere transfer-effekten frå engelsk for akkurat denne informanten. Altså kan den originale forklaringsmodellen, som var bakgrunnen for utviklinga av undervisningsopplegga, vere gjeldande for nettopp denne informanten.

5.3.4. Informant D4 – engelsk som morsmål

Det er spesielt interessant å undersøke effekten av undervisningsopplegget på informant D4 med engelsk som morsmål, då han får samanlikna strukturen i morsmålet sitt opp mot andrespråket.

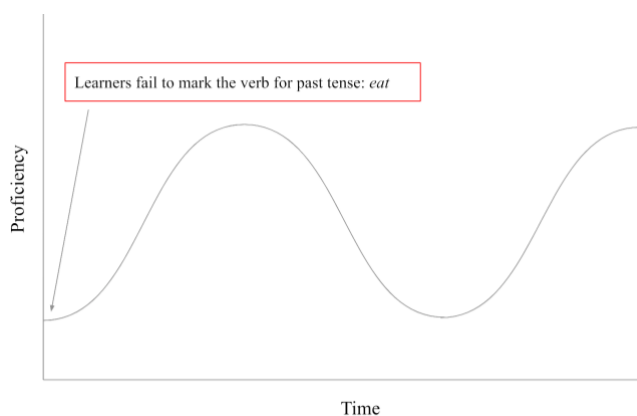
Basert på teorien FTFA, som går ut frå at ein startar språklæringa med utgangspunkt i morsmålet og full transfer derfrå, kunne ein vente at denne informanten har fleire feil med engelske releksifiseringar og underinverteringar i utgangspunktet. Slik er det derimot ikkje, då han ikkje har nokon feil med engelske releksifiseringar og berre to feil med underinvertering. Ei mogleg forklaring på dette kan vere at FTFA-teorien fokuserer på at transfer frå morsmål er sterkast i startfasen av innlæringa (Schwartz & Sprouse, 1996, s. 41) Denne informanten er derimot på eit så høgt nivå at det norske

mellomspråket hans har blitt justert ut frå norsk input og V2-parameteren er satt (sjølv om den ikkje heilt er stabilisert).

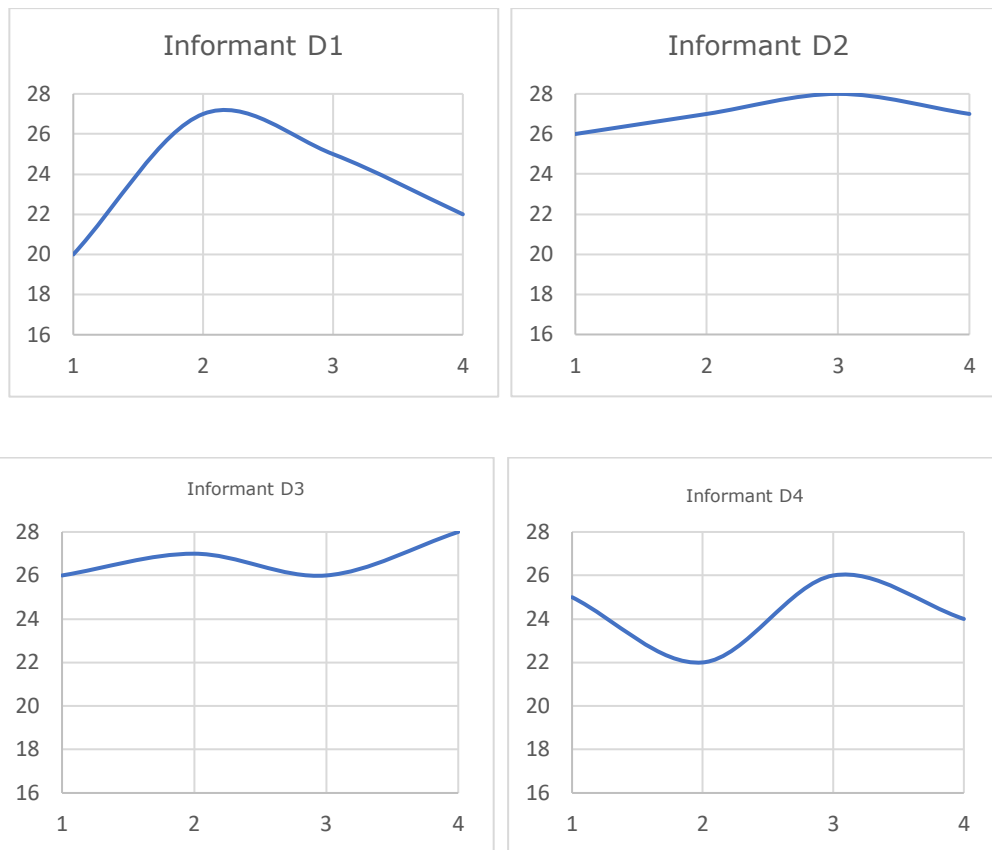
Ut frå forklaringa til effekten av kontrastiv undervisning generelt, kunne ein vidare venta auka transfer etter undervisning. Bardel (2019, s. 110) peikar nemleg på at dersom grammatikken i morsmålet blir gjort eksplisitt, kan det også føre til transfer. Basert på dette kunne ein venta fleire feil med engelske releksifiseringar og underinverteringar etter undervisning. Informanten har rett nok éin feil meir med underinvertering (frå to til tre). Det kan skuldast transfer, men vi kan ikkje konkludere med transfer-effekt basert på éin feil. Det er heller inga auke i engelske releksifiseringar. Den eine feilen kan også skuldast tilfeldigheter, eller innlærarar sin generelle tendens til å underinvertere, sjølv på høgt nivå (Hagen, 1992). Sidan gruppe D har så få informantar vil denne feilen gjere stort utslag for gruppa som heilskap. Altså støttar dette opp om at transfer-effekten frå det kontrastive undervisningsopplegget har størst effekt på informantar på lågare nivå, og dermed Bardel (2019) sin konklusjon om at transfer-effekten frå både S1 og S2 på eit punkt blir overkome.

5.4. Effekten av eksplisitt undervisning over tid – ei u-forma læringskurve

Ut frå teorien om u-forma læringskurve vil innlæringa følgje ei u-kurve der informantane ser ut til å meistre trekket i starten, deretter gjer dei det dårlegare, før trekket blir ordentleg tileigna til slutt (Figur 40). Dei fire informantane i gruppe D har blitt testa over fire testpunkt, noko som gir meg moglegheita til å undersøke utviklinga av V2-trekket over tid. Andre pre-test blei gitt omtrent seks månadar etter første post-test. Vidare skal eg sjå på om u-forma læringskurve kan forklare informantane i gruppe D sin læringsåtfærd.



Figur 40: u-forma læringskurve
(Ellis, 1997, s. 23).



Figur 41: Individuelle læringskurver i gruppe D

Informantane i gruppe D ser ut til å vere på ulike område av den u-forma læringskurva. Generelt har informantane høge skårar på spørsmåla, og det er dermed ingen kraftig variasjon i skårene. Likevel viser særleg informant D3 ei læringskurve som i stor grad samsvarar med Ellis si u-forma kurve, då den følger heile kurva med topp og botn. Informant D1 og D2 ser ut til å kunne vere på starten av kurva. Informant D4 er den som viser mest avvikande resultat frå u-kurva, då læringskurva hans er spegla.

For informant D3 er Ellis sin forklaringsmodell svært passende. For denne informanten har feltskjema hatt ein i det minste kortvarig positiv effekt, der det ser ut som at reglane frå feltskjema-undervisninga er tileigna. Etter ein periode på seks månadar kan det hende at informanten overgeneraliserer enkelte reglar innlært i feltskjema-undervisninga, slik ein kan vente etter u-kurve-teorien. Etter kontrastiv undervisning blir kunnskapen utdjupa og finjustert, slik at skåren er betre enn nokon gong med full skåre på siste testpunkt. For denne informanten ser altså kontrastiv undervisning ut til å vere akkurat det informanten trengte for å utvikle si læringskurve.

Informant D1 og D2 er på same veg som D3, men ser ikkje ut til å ha kome like langt i læringskurva. Det ser nemleg ut til at begge er på veg mot botnpunktet. Begge informantane viser same mønster som informant D3 på første og andre testpunkt, og hos informant D1 er denne oppgangen relativt kraftig (frå 20 til 27 poeng). Det tyder på at reglane frå feltskjema-undervisninga har hatt positiv effekt. På tredje testpunkt droppar skåren igjen hos informant D1, som er venta ut frå forklaringa til Ellis. Hos informant D3 fortset linja derimot å stige med eitt poeng ekstra. Dette kan komme av eksterne forhold, som input eller eiga øving på grammatikken, men det er heller ingen stor effekt sidan det berre er eitt poeng forskjell. På fjerde testpunkt held derimot nedgangen fram hos

informant D1, og nedgangen startar hos informant D3, som kan tyde på at informantane er på eit stadium der dei ikkje har finjustert reglane for V2 endå og det kontrastive undervisningsopplegget kan slik bli for komplekst til å ha ein positiv påverknad. Det hadde vore interessant med ein ekstra post-test for å sjå om kurven til informantane vil stige igjen ved eit seinare tidspunkt.

Informant D4, med engelsk som morsmål, viser som nemnt ei spegla u-kurve, der informanten har eit botnpunkt etter begge undervisningar. Slik nedgang kan stamme frå at automatisert grammatikk blir gjort eksplisitt, som også er poenget til Bardel (2019). Det kan tenkjast at denne informanten, som i utgangspunktet har ganske automatisert bruk av norsk, blir forvirra når setningsstrukturen blir presentert eksplisitt. Informanten har sjølv uttrykt manglande forståing for grammatikk, spesielt rundt skilnaden mellom hovudsetningar og underetningar og inndeling i ledd, noko som kan vere ei forklaring her. Dersom ein ikkje forstår dette, er det også vanskeleg å bruke verktøya i eigen produksjon. Informanten skårar deretter betre igjen på pre-testen til kontrastiv undervisning, og denne skåren er betre enn på første pre-test. Det kan då tenkjast at sidan det har gått litt tid, har informasjonen frå undervisninga igjen gått over til det prosedurale minnet kor det har blitt automatisert att, og undervisninga ser slik ut til å ha jobba i undermedvita. Dersom dette er ei forklaring, og ein ser bort frå nedgangen direkte etter undervisning, kan det sjå ut som at informanten er på siste oppstigning av læringskurva. For å teste dette måtte informanten tatt ein post-test til der han hadde skåra betre enn på tredje testpunkt.

Summert opp er det altså mogleg å skimte ei u-forma læringskurve hos informantane i gruppe D. For å undersøke dette nærare, hadde det vore naudsynt med fleire testpunkt, noko eg ikkje hadde moglegheit til med omsyn til omfanget av denne oppgåva. Dette kan peike mot at eksplisitt undervisning generelt har ein mogleg langtidsverknad, og potensiale til å påverke den implisitte kunnskapen i norsk. Dette er i tråd med i det minste *weak interface hypothesis*, og kanskje også *strong interface hypothesis*, som meiner at slik transformasjon er mogleg (kapittel 2.1). Det gir også ei meir optimistisk utsikt for den kontrastive undervisninga om ein kan argumentere for at dei negative effektane ein ser, med sannsyn er forbigåande. Det kan også tenkjast at den kontrastiv undervisninga krev så mykje av innlæraren at ho må komme på eit seinare steg i læringskurva, der innlæraren er klar for eit slikt komplekst undervisningsopplegg.

6. Oppsummering og vidare forskning

I denne masteroppgåva har eg sett effekten av eksplisitt grammatikkundervisning i norsk setningsstruktur under lupa. Dette har eg gjort basert på overordna diskusjonar om eksplisitt grammatikkundervisning har noko effekt i det heile og den store mengda feil informantar gjer på dette aspektet i norsk. Eg har fokusert spesifikt på V2-regelen, som er eit særlege trekk i norsk som også ser ut til å vere vanskeleg for innlærarar å lære seg. Den overordna problemstillinga mi var som følgjer:

Kva effekt, om nokon, har eksplisitt undervisning i setningsstruktur på innlæring av V2-regelen i norsk som andrespråk hos vaksne innlærarar?

I prosjektet har eg søkt å svare på denne problemstillinga gjennom å utvikle to ulike eksplisitte undervisningsopplegg. Det eine bruker feltskjema som verktøy, som er ein etablert metode i undervisninga av norsk setningsstruktur i andrespråksopplæringa. Det andre kontrasterer norsk og engelsk setningsstruktur via trestrukturar, basert på transfer-teoriar som seier at transfer frå S2 er vanleg i innlæring av eit S3. Sidan mine informantar bruker engelsk dagleg og har gode ferdigheiter i språket, var hypotesen at dette undervisningsopplegget kunne bidra til å minimere transfer-effekten.

Undervisningsopplegga blei gitt til 21 vaksne innlærarar av norsk med høgare utdanning på B1 og B2-nivå fordelt på fire grupper, og effekten blei testa med ein pre-test og post-test. Gjennom oppgåva har problemstillinga blitt belyst og diskutert gjennom tre underproblemstillingar:

- 1) *Kva effekt har eksplisitt undervisning generelt på innlæring av V2-regelen?*
- 2) *Kva effekt har undervisning med feltskjema på innlæring av V2-regelen?*
- 3) *Kva effekt har undervisning med kontrastiv undervisning på innlæring av V2-regelen?*

For det første viste den eksplisitte undervisninga minimal, svak negativ effekt. Dette er på den eine sida venta ut frå oppfatninga presentert innleiingsvis om at V2-regelen er vanskeleg å lære seg og at lærarar har lita påverknadskraft. På den andre sida er dette ikkje eit lovande funn for dagens undervisning i setningsstruktur, då det ikkje er særleg effektiv bruk av undervisningstid. Ved nærare undersøking fann eg likevel at den negative effektforskjellen først og fremst botna i ein overordna effektforskjell mellom undervisningsform. Feltskjema gav generelt positiv effekt, medan kontrastiv undervisning gav negativ effekt. Det som hovudsakleg drog ned snittet på effekten av eksplisitt undervisning samla sett, var altså den kontrastive undervisninga, som konsekvent førte til dårlegare skåre på spørsmålstypene undersøkt. Dette var eit overraskande funn, stikk i strid med hypotesen.

For feltskjema-undervisninga fann eg at effekten av undervisninga var størst for elevar med høgast generelt kompetansenivå i norsk. Ei mogleg forklaring på det fann eg i teorien om den universelle læringsstien i germanske språk, då undervisninga ser ut til å ha størst effekt på informantar som har nådd steget der inversjonstrekket er naturleg å lære. Best effekt har undervisningsopplegget på enkle setningar som ikkje har fleire finitte verb eller komplekse ledd i forfelt. Undervisninga viste også positiv effekt på underinvertering hos elevar på B2-nivå, som ifølgje Hagen (1992) er ein særleg standhaftig feiltype hos informantar på høgare nivå. Dette er i tråd med den generelle konklusjonen for eksplisitt undervisning i andrespråk, som seier at undervisninga kan ha effekt på

innlærartid og sluttnivå, men at ho ikkje har kraft til å påverke læringsløypa (til dømes de Graaff & Housen, 2009).

Ved nærare undersøking av det kontrastive undervisningsopplegget fann eg at det ser ut til å ha stimulert til transfer frå engelsk snarare enn å hindre det. Dette har eg forklart med transfer-teorien L2SFH. Sidan informantane bruker engelsk i det daglege, ser det ut til at dette språket først og fremst er lagra i det prosedurale minnet som implisitt kunnskap. Gjennom eksplisitt undervisning i engelsk setningsstruktur blir den eksplisitte kunnskapen i engelsk reaktivert, og språket blir i større grad flytta over i det deklaratve minnet saman med tredjespråket norsk. Dette fører til auka transfer, i tråd med L2SFH som seier at transfer skjer mellom språk som er lagra i same minnesystem. Denne transfer-effekten ser ut til å særleg gjelde for innlærarar på B1-nivå, og effekten er særleg sterk hos informantar som har eit morsmål med setningsstruktur ulik norsk, i tråd med transfer-teorien TPM. Resultata viser likevel individuell variasjon, og éin informant viser særleg positiv effekt. Trass i at denne informanten har lågast skåre av alle, ser det kontrastive undervisningsopplegget ut til å minimere transfer-effekten hos akkurat denne informanten.

Til slutt såg eg på effekten av eksplisitt undervisning over tid hos ei informantgruppe som blei testa på fire punkt og fekk både feltskjema og kontrastiv undervisning. Her fann eg indikasjonar på ei u-forma læringskurve, som tyder på at det kontrastive undervisningsopplegget likevel kan ha meir langsiktig positiv effekt – berre det følger læringskurva til informantane. Ei slik u-kurve er kompatibel med teorien om at eksplisitt språkkunnskap kan utvikle seg til implisitt språkkunnskap. Likevel skårar informantane i denne gruppa allereie relativt høgt på alle testpunkt, og det hadde vore interessant å undersøke dette på lågare nivå.

Samanfatta har altså eksplisitt undervisninga i setningsstruktur positiv effekt i mitt prosjekt, så lenge den ikkje er for kompleks og er tilpassa innlæraren sitt generelle nivå i norsk og plassering på læringskurva.

6.1. Forslag til vidare forskning

Denne oppgåva kan inspirere til vidare forskning på feltet, der innsikter frå oppgåva kan bli undersøkt vidare på fleire informantar, samstundes som forbetringar kan bli gjort. For det første er undervisningsopplegga svært ulike, som i seg sjølv kan ha skapt ein effektforskjell. Det hadde til dømes vore interessant å undersøke effekten av eit einspråkleg norsk undervisningsopplegg med trestrukturar kontra kontrastive trestrukturar for å sjå om effektforskjellen følgjer med. For det andre hadde det vore interessant å sjå om effekten også gjeld på eit større utval med større nivåvariasjon i norsk. For det tredje kunne ein utvikla undervisningsopplegg med feltskjema basert på dei ulike stega i den universelle læringsløypa for å sjå om dette kunne føre til sterkare positiv effekt. For det fjerde hadde det vore interessant å teste kontrastivt undervisningsopplegg hos informantar som ikkje bruker engelsk i like stor grad som mine informantar, for å teste om undervisningsopplegget kan bidra til å minimere transfer i slike tilfelle. Til slutt kunne ein testa informantar på ulike nivå over ein lengre periode for å undersøke den u-forma læringskurva nøyare.

Litteraturliste

- Abbuhl, R., Gass, S., & Mackey, A. (2013). Experimental research design. I R. J. Podesva & D. Sharma (Red.), *Research methods in linguistics* (s. 116-134). Cambridge University Press.
- ASK-korpuset, CLARINO Centre, Universitetet i Bergen. <https://clarino.uib.no/korpuskel/classic/corpus-list?collection=ASK>
- Bardel, C. (2019). Syntactic Transfer in L3 Learning. What Do Models and Results Tell Us About Learning and Teaching a Third Language? I M.J. Gutierrez-Mangado, M. Martinez-Adrian & F. Gallardo-del-Puerto (Red.). *Cross-Linguistic Influence: From Empirical Evidence to Classroom Practice* (s. 101-120). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22066-2_6
- Bardovi-Harlig, K., & Sprouse, R. A. (2018). Negative Versus Positive Transfer. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1–6. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0084>
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (1999). Tverrspråklig innflytelse. I H. Berggreen & K. Tenfjord (Red.), *Andrespråkslæring* (201-228). Ad notam Gyldendal.
- Bhatt, R. & Pancheva, R. (2005). Conditionals. https://people.umass.edu/bhatt/papers/bhatt_pancheva-cond.pdf
- Bohnacker, U. (2006). When Swedes begin to learn German: from V2 to V2. *Second Language Research*, 22(4), 443-486. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1191/0267658306sr275oa>
- Bohnacker, U., Rosén, C. (2008). The clause-initial position in L2 German declaratives: Transfer of information structure. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(4), 511-538. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263108080741>
- Brøseth, H. (2019). Funksjonsanalyse. I H. Brøseth, K. M., Eide & Åfarli T. A. (Red), *Språket som system: Norsk språkstruktur* (s. 203-228). Fagbokforlaget.
- Busterud, G. (2014). *Anaforiske bindingskonstruksjoner i norsk som andrespråk*. [doktorgradsavhandling]. Humanistisk fakultet, Norge teknisk-vitenskapelige universitet.
- Bø & Hovdenak (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1). <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038>
- Carlsen, C. H. (u.å). Rammeverket (CEFR), ferdighetsnivåer og orofiler. *Council of Europe*. <https://www.coe.int/no/web/lang-migrants/cefr-and-profiles>
- Carnie, A. (2013). *Syntax: A generative Introduction* (3.utg). Wiley-Blackwell.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts.: MIT Press.
- van Craenenbroeck, J. & Haegeman, L. (2007). The Derivation of Subject-Initial V2. *Linguistic Inquiry*, 38(1), 167–178. <http://www.jstor.org/stable/4179400>
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in second language acquisition research. I A. Mackey & S. M. Gass (Red.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (1.utg., s. 74-94). Wiley-Blackwell.
- Eckert, P. (2013). Ethics in linguistic research. I R. J. Podesva & D. Sharma (Red.), *Research methods in linguistics* (s. 11-26). Cambridge University Press.
- Eide, K.M. (2022). *Språket som superkraft*. Fagbokforlaget.
- Eide, K. M. & Hjelde, A. (2018). Om verbplassering og verbmorfologi i amerikanorsk.

- Maal og minne*, 110(1), 25-69.
<http://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/1529>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. I A. Davies & C. Elder (Red.), *The handbook of applied linguistics*. (s. 525-551). Blackwell Publishing Ltd.
- Ellis, R., Elder, C., Reiners, H., Erlam, R. & Philip, J. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Multilingual matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691767>
- Falk, Y., & Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3), 185- 219
<https://doi.org/10.1515/iral.2010.009>.
- Folkehelseinstituttet (2020). *Systematisk kartleggingsoversikt. Metoder for andrespråksopplæring av voksne innvandrere*.
https://www.imdi.no/contentassets/5769cae888144df4a5a752aea5b66bc0/metoder_for_andrespraksopplaring_av_voksne_innvandrere_2020.pdf
- de Graaff, R. & Housen, A. (2009). Investigating the effects and effectiveness of L2 Instruction. I M. H. Long & C. J. Doughty, *The handbook of Inaguage teaching* (s. 726-746). Blackwell publishing Ltd.
- Hagen, J. E. (1992). Feilinvetering, overinvetering og underinvetering. *NOA Norsk som andrespråk*, 15, 27-38.
- Hammarberg, Björn (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. I J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Red.), *Cross-linguistic Influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (s. 21-41). Multilingual matters.
- Helgå, H. B., Husby, O. & Hveding, L. (2018). *Norwegian on the Web 2*. Tapir Akademisk Forlag.
- Holmberg (2015). Verb second. I Kiss, T., & Alexiadou, A. (Red.), *Syntax - theory and analysis: an international handbook. Volume 1: Vol. Band 42.1*. De Gruyter Mouton.
- Håkansson, G (2001). Against Full Transfer - evidence from Swedish learners of German. *Lund University Dept. of Linguistics*, 48, s. 67-86.
<http://www.ling.lu.se/disseminations/pdf/48/Hakansson.pdf>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*, (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Ionin, T. & Montrul, S. (2023). *Second language acquisition: Introducing intervention research*. Cambridge University Press.
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2020). Grammatikken i bruk. I H.M. Iversen, H. Otnes & M.S. Solem (Red.), *Grammatikken i bruk* (s. 12-27). Cappelen Damm Akademisk.
- Jin, F. & Eide, K. M. (2015). Tilegnelse av nominale kategorier. I T. A. Åfarli & K. M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks* (s. 135-196) Novus Forlag.
- Jin, F, Eide, K. M. & Busterud, G. (2015). Nyere andrespråksteorier. I T. A. Åfarli & K. M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks* (s. 241-286). Novus Forlag.
- Jensen, I. N. & Westergaard, M. (2022) Syntax matters: exploring the effect of linguistic similarity in third language acquisition. *Language learning*, 73(2).
<https://doi.org/10.1111/lang.12525>
- Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The modern language journal*, 92(2), 270-283.
- Koritzinsky, T. (2020). Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring (5.utg.). Universitetsforlaget.

- Kostanda, E. (2008). Russisk i head driven phrase structure grammar: en lingvistisk hypotesetesting. [doktorgradsavhandling], Universitetet i Oslo.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/10017/1/pervij.pdf>
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. The University of Michigan press.
- Lajord, K. K. (2019). Explicit grammar instruction in the L2 classroom. Issues in teaching and learning English word order. [masteroppgåve], The arctic university of Norway. <https://munin.uit.no/handle/10037/16103>
- Loewen, S. (2018). Focus on Form Versus Focus on Forms. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1–6.
<https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0062>
- Meld. St. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Barne og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/?ch=1>
- Myhill, D. A. (2011). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on student´s writing and students´metalinguistic understanding. *Research papers in education*, 1-28. DOI: 10.1080/02671522.2011.637640
- Nanun, D. (1992). *An introduction to research methods and traditions*. I D. Nunan, Research methods in language learning (s. 1-23). Cambridge University Press.
- NESH. (2021, 16. desember). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/humsam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, G. K. (2015). *Klart Det!*. Fagbokforlaget.
- Nistov, I. & Nordanger, M. (2018). Kva er mellomspråk? Gjensyn med eit sentralt omgrep i andrespråksforskinga. I A-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (s. 261–288). Cappelen Damm Akademisk.
- Nyquist, E.-L. (2021). Subject-verb word Order in Narratives in Swedish by Immersion And Non-immersion Students. *Journal of Language Teaching and Research*. 12(5), 641-652. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1205.02>
- Næss, Å. (2019). *Global grammatikk*. (2. utg). Gyldendal.
- Phillips, C. (2010). Should we impeach armchair linguists? I Iwasaki, S. (Red.), *Japanese/Korean Linguistics* 17, (s. 1-16).
- Richards, C. & Rogers, T. (2001). *Approaches and Methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Schütze, C.T. (1996). *The Empirical Base of Linguistics – Grammaticality Judgments and Linguistic Methodology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schütze, C.T. (2011). Linguistic evidence and grammatical theory. *WIREs cognitive Science* 2, 206-221.
- Schütze, C. T., & Sprouse, J. (2013). Judgment data. I R. J. Podesva & D. Sharma (Red.). *Research methods in linguistics* (s. 27-50). Cambridge University Press
- 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. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209- 231.
- Sollid, H. (2005). *Språkdannelse og -stabilisering i møtet mellom kvensk og norsk*. Novus forlag.
- Sprouse, J., & Almeida, D. (2013). The empirical status of data in syntax: A reply to

- Gibson and Fedorenko. *Language and Cognitive Processes*, 28(3), 222-228.
- Stadt, R., Hulk, A. & Sleeman, P. (2016). The influence of L2 English and immersion education on L3 French in the Netherlands. *Linguistics in the Netherlands*, 152-165. DOI: 10.1075/avt.33.11sta
- [1] Statistisk sentralbyrå, Innvandrere etter innvandringsbakgrunn, 2022 [online]. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrereetterinnvandringsgrunn>
- [2] Statistisk sentralbyrå, Befolkning og utdanningsnivå, 2022 [online]. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/statistikk/befolkningensutdanningsniva>
- Sun, Y. (2019). An analysis on the factors affecting second language acquisition and its implications for teaching and learning. *Journal of language teaching and research*, 10(5), 1018-1022. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1005.14>
- Sunde, A. M. (2018). *Skjult påvirkning: Tre studier av engelskpåvirkning i norsk* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk naturvitenskapelige universitet.
- Tamaoka, K., Kanduboda, P. B. A. & Sakai, Hiromu. (2011). Effects of word order alternation on the sentence processing of Sinhalese written and spoken forms. *Open journal of modern linguistics*, 1(2), 24-32. doi: 10.4236/ojml.2011.12004
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Toth, P. D. (2022). Introduction: Investigating Explicit L2 Grammar Instruction Through Multiple Theoretical and Methodological Lenses. *Language Learning*, 72(S1), 5-40. <https://doi.org/10.1111/lang.12490>
- Trofimovich, P., & McDonough, K. (2011). *Applying priming research to L2 learning, teaching and research : insights from psycholinguistics: Vol. v. 30*. John Benjamins Pub. Co.
- Tvarka, Ž (2000). Word order. *Linguistic society of America Language* 76(1), 203-204. <https://doi.org/10.1353/lan.2000.0137>
- Urlacher, J. (2010). *Second language proficiency: Self-report vs. objective measure and relationship with sentential priming in the processing of interlingual homographs* [Masteroppgave, University of Windsor]. <https://scholar.uwindsor.ca/etd/44>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NORD07-02). Fastsatt ved forskrift. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplanerlk20/NOR07-02.pdf?lang=nob>
- Vainikka, A. & Young-Scholten, M (1996). Gradual development of L2 phrase structure. *Second language research* 12, 7-39. 10.1177/026765839601200102
- Westergaard, M., & Lohndal, T. (2019). Verb Second Word Order in Norwegian Heritage Language: Syntax and Pragmatics. I D. W. Lightfoot & J. Havenhill (Red.), *Variable Properties in Language: Their Nature and Acquisition* (s. 91-102). Georgetown University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvfxv99p.12>
- Yadav, R. (1996). A reference grammar of Maithili. *De Gruyter*, 11. <https://doi.org/10.1515/9783110811698>
- Åfarli, T.A & Eide, K. M. (2003). *Norsk generativ syntaks*. Novus Forlag.
- Åfarli, T. A. (2015). UG-basert andrespråksteori og leddstillingsvariasjon. I K. M. Eide (red.). *Norsk andrespråkssyntaks* (s. 59-134). Novus Forlag.
- Åfarli, T. A. (2019). Syntaks: Overordna leddstillingsvariasjon. I H. Brøseth, K. M., Eide & Åfarli T. A. (Red). *Språket som system: Norsk språkstruktur* (s. 203-228). Fagbokforlaget.

Masteroppgåvas relevans for lektoryrket

Kunnskap om grammatikk er nyttig i språkfag anten det er i morsmål eller andrespråk. Opp gjennom tidene har det stadig vorte diskutert *om* og *kvifor* grammatikkdidaktikk er viktig i førstespråksundervisninga. Iversen et al. (2020) argumenterer for at det særleg er nyttig i eit funksjonelt perspektiv, som eit verktøy til å betre eigen produksjon av språk. I arbeidet med denne masteren har eg sjølv utvikla mykje kunnskap om norsk grammatikk, og spesielt om setningsstruktur, som er viktig før eg kan formidle denne kunnskapen til nokon andre. Eg har vidare sett korleis eg kan formidle denne kunnskapen vidare til mine framtidige elevar.

Vidare bringer denne masteren generell innsikt i andrespråkslæring hos vaksne, og meir spesifikk innsikt om innlæringa av syntaks. Dette er nyttig å ha i ryggsekken når ein skal ta fatt på læreryrket generelt og vaksenopplæring spesielt. Som poengtert fleire gonger i denne oppgåva er setningsstruktur særleg eit utfordrande aspekt å lære seg i norsk, og eg har no større forståing av kva denne problematikken omfattar. Dermed er eg også betre rusta til å hjelpe elevane med å overkomme desse utfordringane.

Bardel (2019) peikar på behovet for å sameine forskning og undervisning, der forskarar og lærarar samarbeider (s. 117). Dette botnar i at ikkje all andrespråksforskning er overførbart til klasserommet, samtidig som at noka forskning kan ha positiv effekt på språklæringa. Den einaste måten å finne ut av dette er å faktisk teste forskinga i undervisning, og dermed er eit samarbeid mellom forskarar og lærarar naudsynt. I mitt prosjekt har eg sett kva dette inneber – med rolla som både lærar og forskar. Dette trur eg har utvikla mi evne til å gå inn i klasserommet med eit forskarblikk, der eg også i framtida kan ta med meg innsikter frå forskingsfeltet inn i undervisninga.

Vedlegg

Vedlegga ligg i vedlagt zip-fil.

Vedlegg 1: spørjeskjema lingvistisk bakgrunn

Vedlegg 2: svar på lingvistisk bakgrunn

Vedlegg 3: akseptabilitetstest med resultat

Vedlegg 4: informantar av særleg interesse

Vedlegg 5: undervisningsopplegga

Vedlegg 6: informasjonsskriv og samtykkeskjema

