

Innhold

Forord	3
Paulina Horbowicz, Marte Nordanger og Gunhild Tveit Randen: Variabilitet og endring i utviklingen av epistemiske konstruksjoner i norsk som andrespråk: et dynamisk bruksbasert perspektiv	5
Bård Uri Jensen: Hypotesetesting versus utforskende statistikk i språkforskning	39
Lene Anundsen: Språket som grense og nøkkel: Møter med migrasjonsromanen <i>Og</i> (2016) i Grunnskoleopplæring for voksne	73
Bidragstyttere	103

Forord

Ann-Kristin Helland Gujord, Bård Uri Jensen og Toril Opsahl

I dette nummeret av NOA har vi i redaksjonen gleda av å presentera tre artiklar som alle gir innsikt i tema det finst lite forskning på eller er publisert lite om, i norsk som andrespråk.

Den første artikkelen er skriven av Paulina Horbowicz, Marte Nordanger og Gunhild Tveit Randen. Forfattarane presenterer ein studie av andrespråksutvikling innanfor eit teoretisk perspektiv som til no i liten grad har vore utforska empirisk på norske innlærardata: dynamisk bruksbasert teori. Materialet som blir analysert, er samtaledata frå to innlærarar samla inn over ein periode på fire månader med høvesvis åtte og ni målepunkt. Det er framveksten av avanserte andrespråksferdigheiter som blir utforska, og studien er avgrensa til bruken og utviklinga av ulike konstruksjonar for epistemisk betyding. Eit viktig aspekt ved analysen av dataa er å undersøkje korleis dei ulike konstruksjonstypene utviklar seg i forhold til kvarandre over tid, og å visa fram både variabilitet og utvikling i bruksfrekvensen av dei ulike konstruksjonane. Forfattarane konkluderer med at prinsipp i dynamisk bruksbasert teori som ikkje-linearitet, variabilitet og konstruksjonsbasert læring er sentrale for å forstå korleis andrespråk utviklar seg over tid.

I andre artikkel dreiar det seg om metodologi, og han er skriven av Bård Uri Jensen. Han diskuterer bruk av ulike statistiske metodar i språkforskinga med fokus på to ulike tilnærmingar til data: hypotesetestande og utforskande. Jensen gjer greie for grunnleggande prinsipp i statistisk analyse og løftar i sin gjennomgang fram viktige problemstillingar i bruken av dei ulike statistiske metodane for å bringa fram kunnskap om eit materiale. Han viser fram døme på korleis teknikkar kan brukast på ein uheldig måte, og slik leggja grunnlaget for ugyldige slutningar, men også korleis ein kan gå fram for å løysa ein del av dei utfordringane som kan oppstå. Eit viktig poeng i artikkelen er at

hypotesetestande og utforskande tilnærmingar ikkje er to motsetningar. Jensen viser korleis dei somme tider glir over i kvarandre, kan utfylla kvarandre og til saman gi ein sunnare analyse, og ikkje minst ein analyse som passar betre til data og føremål med studien. Bård Uri Jensen var ikkje del av den redaksjonelle handsaminga av sin eigen artikkel på noko steg i prosessen.

Den siste artikkelen har ein tematikk som det har vore skrivi sjeldan om i NOA, og som det også elles blir etter måten publisert lite om i norsk andrespråkforskning. Artikkelen plasserer seg i det litteraturdidaktiske feltet og er skriven av Lene Anundsen. Anundsen presenterer ein etnografisk studie av korleis ei gruppe deltakarar med innvandrarbakgrunn i grunnskuleopplæringa for vaksne opplever møtet med ein roman om migrasjonstematikk, *Og* av Veronica Salinas (2016), i undervisninga. Anundsen byggjer på eit rikt datamateriale av semistrukturerte intervju med 13 deltakarar, fokusintervju med fire av dei 13 deltakarane, feltnotat under observasjon og transkriberte lydopptak av høgtlesing i klassen. Anundsen viser fram korleis teksten får stor personleg betyding for tre av deltakarane, ved at teksten tydeleg verbaliserer deira migrasjonserfaring på ein måte som er både relevant og til å kjenne att for dei, og korleis andre deltakarar igjen ikkje ein gong kan hugsa att innhaldet i boka. Analysen viser altså at andrespråkslesarar kan ha ulike opplevingar av same roman, og at ulike faktorar ser ut til å påverka tilgangen til teksten. Til saman viser Anundsen sin studie kva for moglegheiter som ligg i litteraturlesing- og -undervisning blant vaksne deltakarar med innvandrarbakgrunn, og kva som kan vera utfordringar.

Vi vil til slutt nytte høvet til å takka professor Ingeborg Kongslie av som mangeårig medlem av redaksjonsrådet til NOA, og vi ønskjer professor Anne Golden velkomen som ny medlem.

God lesing!

Variabilitet og endring i utviklingen av epistemiske konstruksjoner i norsk som andrespråk: et dynamisk bruksbasert perspektiv

Paulina Horbowicz, Marte Nordanger og Gunhild Tveit Randen
Høgskolen i Innlandet

Sammendrag

I denne artikkelen utforskes utviklingen av en gruppe konstruksjoner med epistemiske betydninger i de individuelle læringsløypene til to voksne norskinnlærere i samtaledata samlet inn over en periode på ca. fire måneder i løpet av deres andre halvår på norskkurs. Dataene analyseres med utgangspunkt i prinsipper fra dynamisk bruksbasert teori (Verspoor et al. 2011). Analysene viser at konstruksjoner med *tror/vet* er den mest frekvente uttryksmåten for epistemisitet, etterfulgt av adverbialer, først og fremst representert ved *kanskje*, og konstruksjoner med adjektiv, som *det er sant*. Modalverb og modalpartikler med epistemisk betydning forekommer nesten ikke. Analysene avdekker imidlertid også kvalitative forskjeller mellom de to innlærerne: Den ene ser ut til å nå lenger i å utvikle et variert og fleksibelt repertoar enn den andre. Videre framstår noen konstruksjoner svært varierte, som konstruksjoner med *tror*, mens andre ser ut til å være mer formuleske, for eksempel enheten *det er sant*. Vi argumenterer for at funnene viser at dynamiske bruksbaserte prinsipper som ikke-linearitet, variabilitet og konstruksjonsbasert læring er virksomme prosesser i andrespråksutvikling.

Nøkkelord: *norsk som andrespråk; epistemisitet; konstruksjoner; dynamiske systemers teori; bruksbasert teori; longitudinell flerkasusstudie*

Innledning

I denne artikkelen utforsker vi bruken og utviklingen av epistemiske konstruksjoner hos to voksne innlærere av norsk som andrespråk. I sin primære betydning signaliserer epistemiske konstruksjoner hvordan taleren forholder seg til sannhetsverdien i et utsagn (Lyons 1977). Samtidig oppfyller epistemiske uttrykk en rekke diskursregulerende og mellommenneskelige funksjoner: Ochs omtaler epistemiske konstruksjoner som en av «the basic linguistic resources for constructing/realizing social acts and social identities» (1996:420). Det å ha et språklig repertoar for å uttrykke epistemisitet¹ kan altså betraktes som nødvendig for å oppnå mål i samtalen, kunne forhandle sosial identitet og utøve aktørskap i interaksjon. Til tross for den sosiale og interaksjonelle betydningen av epistemisitet er denne kategorien lite utforsket i norsk som andrespråk. I norsk kan kategorien uttrykkes med svært ulike, og ofte komplekse, leksikalske og syntaktiske midler fra partikler og adverb til *det*-setninger og uttrykk med *tror/vet/antar*. Selv om disse uttrykksmåtene har paralleller i andre språk, og dermed ikke nødvendigvis vil være ukjente for innlærere, tilsier den semantiske og syntaktiske kompleksiteten at det er grunn til å anta en gradvis utvidelse av repertoaret.

Det overordnede forskningsspørsmålet i denne studien er: *Hva karakteriserer utviklingen av epistemiske konstruksjoner hos to innlærere av norsk som andrespråk?* Datagrunnlaget er to individuelle læringsløyper studert gjennom muntlige samtaler tatt opp over et tidsrom på ca. fire måneder med hver av de to innlærerne. Analysene bygger på bruksbasert teori (usage-based linguistics, heretter UBL) og dynamiske systemers teori (DST).

Teoretisk bakgrunn

Andrespråklæring i et dynamisk bruksbasert perspektiv

I UBL forstås den mentale representasjonen av språk som «the cognitive organization of one's experience with language» (Bybee 2006:711).

¹ I denne studien benytter vi oss av termen 'epistemisitet' som er en direkte oversettelse av det engelske *epistemicity* (Boye 2012). Termen brukes også på dansk (Mortensen 2012). Kategorien omtales nærmere i Teoretisk bakgrunn.

Altså antas det at språklæring er et resultat av den kognitive behandlingen av inputen innlæreren har blitt eksponert for. Konstruksjonen regnes som den grunnleggende språklige enheten. Konstruksjoner er konvensjonaliserte form–mening-tilordninger der en gitt morfologisk og syntaktisk form assosieres med et bestemt innhold (Ellis 2006). Språklig kunnskap består av ulike konstruksjoner som læres gjennom bruk, og som varierer fra leksikalsk spesifikke idiomatiske uttrykk til mer abstrakte, generelle mønstre (Goldberg 2006; Goldberg og Casenhiser 2008; Langacker 1987). Mønstre og konstruksjoner antas å utvikle seg gradvis fra faste enheter, via halvutfylte konstruksjoner (Eskildsen 2012) som *jeg kan ikke VERB*, til delvis eller fullt ut abstrakte skjema (Roehr-Brackin 2014; Tomasello 2003). Regulære mønstre vil trekkes ut og skjematiseres på bakgrunn av erfaring med *eksemplarer* av en konstruksjon som ligner hverandre. Dette kan omtales som *den bruksbaserte læringsløypa* (trajectory) (jf. Roehr-Brackin 2014). For andrespråklæring innebærer dette blant annet at også formularer, ofte definert som uanalyserte, automatiserte flerordsuttrykk, kan være utgangspunkt for utvikling (jf. Nistov et al. 2018).

Formulaisk språkbruk er imidlertid ikke begrenset til startpunktet for språklæring. Innenfor UBL antar man snarere at konstruksjoner kan lagres både som leksikalsk spesifikke enheter og som fleksible mønstre (jf. Eskildsen 2009). Med andre ord forsvinner ikke nødvendigvis formularet selv om konstruksjonen skjematiseres. Ellis (2012) bruker metaforen *leksikalske og fraseologiske teddybjørner* om høyfrekvente basisord og formulaiske enheter som innlærere «klamrer seg» til for å fylle gitte diskursfunksjoner, men understreker samtidig rollen disse kan spille for videre språkutvikling. I denne studien er formular operasjonalisert som en konstruksjon som gjentas uten å variere syntaktisk, morfologisk eller leksikalsk (jf. Data og metode).

Dynamiske systemers teori (DST) er rettet mot å forklare endring og utvikling i komplekse og dynamiske systemer (De Bot og Larsen-Freeman 2011). Verspoor og Behrens (2011) benytter termen dynamisk bruksbasert (DUB) om tilnærminger til andrespråkutvikling som kombinerer DST og UBL, og understreker dermed kompatibiliteten mellom de to perspektivene. Vi omtaler også denne studien som dynamisk bruksbasert. Innenfor DST forstår man, i likhet med i UBL, språkutvikling som *emergent* ved at utvikling gror fram som resultat av bruk. Man antar videre *ikke-linearitet*, altså at utvikling er preget av variabilitet og både

progresjon og regresjon, *sensitivitet til utgangspunktet* og *avhengighet av indre og ytre ressurser*. Systemet er selvorganiserende og i konstant bevegelse; forandring skjer i og forårsakes av interaksjon med de språklige omgivelsene. Det vil si at systemene er åpne og adaptive (de Bot og Larsen-Freeman 2011; Larsen-Freeman 1997). Et videre kjennetegn på komplekse systemer er at ulike deler og subsystemer interagerer og henger sammen. Systemene er innføyde i hverandre, dermed vil endring i én del påvirke systemet som helhet.

Et komplekst, dynamisk system vil vekse mellom variable og stabile stadier og vil alltid trekkes mot såkalte *attraktortilstander*, det vil si tilstander som systemet «foretrekker» å være i på et bestemt tidspunkt, og som det er vanskelig å komme videre fra. I andrespråksammenheng kan attraktortilstander være forårsaket av tidligere ervervede språkkunnskaper, altså tverrspråklig innflytelse. Det vil si at systemet «slår seg til ro» i mønstre som er kjent fra før, uten at disse nødvendigvis er mål-språklige. Attraktortilstand blir dermed en metafor for stagnasjon.

For å forstå hvordan endring og utvikling i komplekse dynamiske systemer foregår, er longitudinelle kasusstudier nødvendige. Denne typen data belyser prosessen og utfyller på den måten tverrsnittstudier av grupper (Lowie og Verspoor 2019). Hovedfokuset rettes mot variabilitet, forstått som variasjon i bruk over et gitt tidsrom hos et individ.² Rasjonalet bak variabilitet som et funksjonelt utgangspunkt for endring er at det skaper et nødvendig grunnlag for seleksjon: Innlæreren må ha seleksjonsmulighet for å kunne velge den løsningen som fører til videre utvikling. Forskning innenfor psykologi har vist at tidlig variasjon i strategier for blant annet problemløsning er relatert til videre læring, og at variabilitet innenfor et kort tidsrom er forbundet med varig endring (Van Dijk et al. 2011:58). Verspoor og Van Dijk (2011:86) trekker videre fram at for å forstå samspillet mellom ulike delsystemer er det viktig å se på interaksjonen mellom komponenter i utvikling. Utvikling defineres som vekst eller økning i kompleksitet (Verspoor og Van Dijk 2011:85). Konstruksjoner kan stå i ulikt forhold til hverandre: Forholdet kan være *støttende*, det vil si at når den ene utvikler seg, utvikler den andre seg også. Det kan være et *konkurrerende* forhold mellom konstruksjoner slik

² Variabilitet har i praksis blitt operasjonalisert både som variabilitet i tokenfrekvens og typefrekvens i en variabel hos et individ over tid (Lesonen et al. 2018: u.u.a). I denne studien bruker vi variabilitet først og fremst om endring i tokenfrekvens, men vi kommer også inn på endring i typeantall.

at utviklingen av én avtar når den andre øker, og konstruksjoner kan stå i en *betinget* relasjon, der den ene er en forløper for den andre. Kunnskap om hvordan ulike komponenter interagerer, kan kaste nytt lys over betydningen av variabilitet og interindividuell variasjon i læringsprosessen, og kan sammen med innsikt om konstruksjons- og formularbasert læring bidra til ny kunnskap om andrespråksutvikling. I det følgende vil vi først ta for oss studier som tangerer epistemisitet i norsk som andrespråk, og deretter forskning som har dokumentert bruksbaserte og dynamiske læringsprinsipper i andrespråksutvikling.

Tidligere forskning

Det finnes lite forskning på tilegnelse av epistemisitet i norsk som andrespråk. Golden og Kulbrandstad (2013) har undersøkt pronomenbruk og evaluerende verb i et utvalg andrespråkstekster (hovedsakelig i spennet fra A2 til B1-nivå) i et innlærerkorpus (ASK). Studien viser blant annet hvordan bruken av *jeg* sammen med epistemiske verb som *tro* og *vite* kan bidra til å gi uttrykk for sterkere aktørskap. Med utgangspunkt i samme korpus sammenlignet Svensson (2013) uttrykk for modalitet i norsk første- og andrespråk. Et av funnene er at modalverb³ brukes med liknende frekvens uavhengig av ferdighetsnivå, noe som kan tyde på at de tilegnes tidlig i språkutviklingen. Et annet funn er at det adverbiale repertoaret på A2-nivå er begrenset til *kanskje*, *sikkert* og enkelte modalpartikler, og at «et bredere spekter som likner på det vi finner i morsmålskorpuset, først er til stede på B2-nivå» (Svensson 2013:179). Andrespråksbrukere tar imidlertid lite i bruk kombinasjoner av modalverb og modaladverbial. I muntlig språk har en sammenligning av adverbiale modalmarkørers frekvens hos første- og andrespråkstalere av norsk vist at modalpartikler nesten ikke er representert i talen til andrespråksbrukere (Horbowicz 2017). En slik forskjell er også funnet i tekster skrevet av første- og andrespråksbrukere (Horbowicz og Janik 2018). Vi kan oppsummert forvente at det epistemiske repertoaret til andrespråksinnlærere vil være kjennetegnet av et begrenset antall uttrykk, blant annet modale adverbialer og syntaktiske konstruksjoner, men sjelden modalpartikler.

Forskning på andrespråksutvikling med utgangspunkt i DST og UBL gir indirekte prediksjoner for utviklingen av et epistemisk repertoar. For

³ Svensson (2013) skiller ikke mellom modalverb brukt med deontisk og epistemisk betydning.

eksempel viser studier av tilegnelse av evaluerende konstruksjoner i finsk som andrespråk og negasjon i engelsk som andrespråk at høy tidlig variabilitet er assosiert med videre utvikling (Lesonen et al. u.u.a.; Verspoor et al. 2008). Det vil si at innlærere som bruker flere ulike former og varierer i bruken over tid, har en tendens til å nå lenger. Videre avdekker forskning på blant annet andrespråksskriving betydningen av ikke-linearitet (Spoelman og Verspoor 2010; Verspoor et al. 2012), det vil si progresjon og tilbakegang. Disse longitudinelle studiene analyserer også interaksjonen mellom ulike komponenter i språkssystemet: Verspoor et al. (2012) finner at leksikalske endringer skjer før syntaktiske i elevers andrespråksskriving på engelsk, mens Spoelman og Verspoor (2010) avdekker at mens ordkompleksitet utvikler seg parallelt med både setnings- og NP-kompleksitet, ser NP- og setningskompleksitet ut til å stå i et konkurrerende forhold. Også Lesonen et al. (2018), som har vært en sentral inspirasjon for dette arbeidet, dokumenterer at konkurranse mellom adjektiviske og verb-baserte evaluerende konstruksjoner i tidlige faser gradvis erstattes av en støttende relasjon. Man kan altså anta at også et epistemisk repertoar vil inkorporere flere konstruksjoner og utvikle kompleksitet gradvis og rykkvis, og konstruksjonene vil i perioder, gjerne i tidlige faser, kunne opptre som konkurrenter.

Forskningen er imidlertid mer sprikende når det gjelder betydningen av formularer og den bruksbaserte læringsløypa for andrespråksutvikling. Eskildsen har gjennom en serie artikler undersøkt utvikling av språklige konstruksjoner i engelsk som andrespråk fra et UBL-perspektiv. I en studie av en spansktalende innlærers utvikling av engelsk (Eskildsen 2009) finner han at bruken av modalverbet *can* utvikler seg fra leksikalsk spesifikke instansieringer, som *I can write*, til halvfaste uttrykk med ulike leksikalske verb (av type *I can VERB*). Eskildsen (2012) undersøker utviklingen av negerende konstruksjoner hos to innlærere av engelsk. Studien argumenterer for at gjentakende faste uttrykk, som *I don't know*, danner utgangspunkt for utviklingen av et fleksibelt repertoar. Betydningen leksikalsk spesifikke uttrykk har for andrespråksprosessen, underbygges ytterligere i Eskildsen (2015): Ja/nei-spørsmål og wh-spørsmål i S2 engelsk utvikler seg fra leksikalsk spesifikke mønstre og halvutfylte konstruksjoner (eks. *Are you from Mexico? What/where is x?*). Samtidig avdekker studien at de to innlærerne som studeres skiller seg fra hverandre når det gjelder grad av skjemativering: Den ene utvikler repertoaret mer enn den andre.

Også Lesonen et al. (2018) konkluderer med at mens én evaluerende verbkonstruksjon, *haluta*-konstruksjonen ('ønske/ha lyst til'), så ut til å utvikle seg fra et fast formular, var *tykätä*-konstruksjonen ('like') variert fra start (Lesonen et al. 2018). Roehr-Brackin (2014) finner et lignende mønster i en undersøkelse av utvikling av perfektiv-konstruksjoner med *gehen* ('gå') og *fahren* ('reise/dra') hos en instruert tyskinnlærer med engelsk som førstespråk: Mens konstruksjoner med *fahren* utvikler seg fra få eksemplarer til mer abstrakte skjema, er bruken av *gehen* tidlig fleksibel og variabel. I en nyere studie av fire voksne finskinnlærere konkluderer Lesonen et al. (u.u.b) med at evaluerende konstruksjoner i liten grad kan spores tilbake til leksikalsk spesifikke enheter (formularer), men snarere fungerer som produktive mønstre fra begynnelsen. Ellis og Ferreira-Junior (2009a, b) dokumenterer derimot en utviklingsløype der leksikalsk spesifikke instansieringer av en konstruksjon leder an. De finner at transitivkonstruksjoner utvikler seg på bakgrunn av eksemplarer som inneholder verb med prototypisk betydning og generisk funksjon, for eksempel *give* for ditransitive verbkonstruksjoner og *put* for forårsaket bevegelse (caused motion). De konkluderer med at spesifikke verb fungerer som *banebrytere* (path-breaking). Til sist viser Hammarberg (2008) at *det är*, omtalt som en *grammatisk formelsekvens*, tidlig inngår i flere ulike syntaktiske konstruksjoner hos innlærerne av svensk. Dette eksemplifiserer hvordan deler av et uttrykk kan være fast, selv om konstruksjonen som helhet framstår som produktiv. Oppsummert er altså ikke forskningen helt entydig når det gjelder betydningen av den bruksbaserte læringsløypa for andrespråklæring, og det gjenstår å undersøke om mulige årsaker til sprikende resultater kan ligge i individuelle forskjeller, tidligere ervervede språkkunnskaper eller betydningen av instruksjon. Like fullt impliserer denne forskningen at *variabilitet* (f.eks. Lesonen et al. u.u.a; Verspoor et al. 2008), *ikke-linearitet* (Eskildsen 2012; Eskildsen og Cadierno 2009; Spoelman og Verspoor 2010), *avhengighet* og *samspill* mellom komponenter (Lesonen et al. 2018, u.u.a; Spoelman og Verspoor 2010; Verspoor et al. 2012) og *formularbruk og konstruksjonsbasert læring* (f.eks. Ellis og Ferreira-Junior 2009a, b; Eskilden 2009, 2012; Lesonen et al. u.u.b) kan tilføre ny innsikt i studiet av andrespråkutvikling. Det er hva disse prosessene kan fortelle om utvikling av epistemisitet, som er fokus for denne studien.

Epistemisitet

Epistemisitet betegner en språklig kategori som signaliserer talerens vurdering av sannhetsverdien ved det som blir sagt (Lyons 1977:797). I faglitteraturen omtales den vanligvis som en type modalitet (Heritage 2012; jf. Faarlund et al. 1997), og følgelig må mye av innsikten om epistemisitet utledes fra studier av modalitet. Boye (2012) oppfatter epistemisitet som en bred kategori bestående av to underkategorier: *epistemisk støtte* og *evidensialitet*. Epistemisk støtte omfatter uttrykk som signaliserer talerens grad av sikkerhet angående ytringens sannhetsverdi (f.eks. *Jeg tror han kommer; Han kommer nok*), mens evidensialitet oppgir kilden som holdningen er basert på (f.eks. *Han kommer visst; Han skal komme*).

I verdens språk kan epistemisitet uttrykkes med en rekke grammatiske, leksikalske og prosodiske, så vel som paralingvistiske midler (Lyons 1977:797), og uttrykksmidlene varierer på tvers av språk (Boye 2012:3). I norsk assosieres kategorien først og fremst med modalverb som *kunne* og *måtte*, og modalpartikler som *nok* og *visst* (Faarlund et al. 1997:580–3, 824). Løken (1997:55) sier imidlertid at epistemisk betydning sjelden uttrykkes med modalverb alene, men snarere med adverb (som *kanskje*) eller kombinasjoner modalverb + adverb/partikkel (som *kunne kanskje* eller *kan nok*). Blant andre epistemiske uttrykksformer finner vi også verb som *tro* og *anta*, og adjektiver som *mulig* og *sikker* (Svensson 2013). I denne studien ser vi på følgende konstruksjoner som kan uttrykke epistemisitet i norsk:

1. konstruksjoner med leksikalske verb, som *tro*, *anta* og *vite*;
2. konstruksjoner med modalverb, som *kunne* og *måtte*;
3. konstruksjoner med adjektiver, som *sikker*, *sant* og *mulig*;
4. frittstående leksemer i adverbialposisjon, dvs. adverb som *kanskje* og *faktisk*, og partikler som *nok* og *visst*.

De ulike epistemiske konstruksjonene angir støtte til ytringens innhold, og dette semantiske fellestrekket gjør at de kan betraktes som ekvivalenter, til tross for at de i utgangspunktet formidler noe ulik grad av støtte (jf. *Jeg tror han kommer* vs. *Jeg er sikker på at han kommer*). Likevel kan ikke betydningen til epistemiske uttrykk fastsettes uavhengig av kontekst (Mortensen 2012:83), og epistemiske former som i utgangspunktet uttrykker ulik grad av støtte, vil kunne ha overlappende

funksjon i interaksjonen. For eksempel vil ulike uttrykk med epistemisk betydning, som *det tror jeg også*, *det er sant*, og *kanskje det*, kunne fungere som sekvensavslutning og sånn sett på lignende vis bidra til samtaleens tematiske utvikling (jf. Heritage 2012).

Innad i et språk vil det videre være variasjon i bruken av epistemiske uttrykk knyttet til sjanger og kontekst. I engelske samtaledata har for eksempel Kärkkäinen funnet at fraser av type *I think (that)*, adverb og modalverb til sammen utgjør 97 % av alle epistemiske uttrykk (2003:37). Pietrandrea (2018) har funnet at leksikalske og syntaktiske konstruksjoner for epistemisitet dominerer i italiensk samtaledata, mens modalverbene brukes lite. Med utgangspunkt i disse studiene antar vi at også norsk muntlig språkbruk kjennetegnes av at noen epistemiske konstruksjoner er mer frekvente enn andre.

Data og metode

Denne studien tar for seg utviklingen av et repertoar for epistemisitet hos to voksne innlærere i en kritisk fase av språklæringsprosessen, i den forstand at de allerede har nådd et kommunikativt funksjonelt nivå, men skal utvikle språket sitt videre til et mer avansert nivå.

Forskningsdesign og deltakere

Dataene vi har brukt i denne studien, inngår i et større prosjekt, *Utvikling av språklige konstruksjoner i norsk som andrespråk: Et bruksbasert perspektiv*,⁴ og består av henholdsvis ni og åtte samtaler over ulike tema mellom to innlærere, Emilio og Linda,⁵ og en svært avansert bruker av norsk som andrespråk, Paulina. Paulina hadde vært deltakernes norsk-lærer før innsamlingen startet, og hun er også en av forskerne bak denne studien. Samtalene er samlet inn regelmessig gjennom et tidsrom på ca. fire måneder (se vedlegg 1). Disse fire månedene er de siste av et in-

⁴ Det samlede datasettet består av både skriftlige og muntlige data, samt kvalitative intervjuer om personlige erfaringer knyttet til språklæring, flerspråklighet og språkbruk, fra sju voksne deltakere på samme norskkurs over en periode på ca. et halvt år. Datainnsamlingen begynte ca. tre måneder etter kursets oppstart, først med kun skriftlige data, og to måneder senere ble det samlet inn vekselvis muntlige og skriftlige data med ca. en ukes mellomrom.

⁵ Deltakerne er anonymiserte. Det er samlet inn 9 samtaler med Emilio og 8 samtaler med Linda.

tensivt norskkurs, fra nybegynnernivå med mål om å oppnå B2-nivå, over ett akademisk år ved en norsk institusjon for høyere utdanning. Deltakerne i studien har altså gått på norskkurs i fem måneder når innsamlingen av muntlige data begynner. De får norskundervisning fire dager i uka, og de studerer ikke andre fag. Begge har deltidsjobber der de har noe anledning til å snakke norsk. De bruker altså norsk på flere arenaer. Emilio er i tjuetårene og har spansk som førstespråk, mens Linda er i trettiårene og har engelsk som førstespråk. Linda har også en partner som snakker norsk, men oppgir at engelsk er dominerende i hverdagen. Også Emilio har gode engelskferdigheter, og i tillegg har begge vokst opp med flere språk. Norsk er dermed bare ett av språkene de har i sitt flerspråklige repertoar.⁶ Da innsamlingen av muntlige data startet, hadde Emilio bodd i Norge i 6 måneder, mens Linda hadde vært i Norge i 1 år og 11 måneder.

Samtalene tok utgangspunkt i et forhåndsbestemt tema (se vedlegg 1), men deltakerne kunne i stor grad påvirke hvordan samtalen utviklet seg. Selv om dataene ikke er samlet inn for å bevisst elisitere epistemiske uttrykk, utgjør samtaletema en potensiell svakhet ved datasettet. For eksempel ble deltakerne i prosjektuke 3 og 10 bedt om å resonnerer omkring hva de *trodde* skjedde på et bilde, noe som kan ha medvirket til en økning i bruk av epistemiske konstruksjoner i uke 3 (samtidig ser vi ikke lignende uregelmessighet i prosjektuke 10, jf. Resultater). Det er samtidig viktig å bemerke at epistemiske uttrykk oppfyller en rekke diskursregulerende og mellommenneskelige funksjoner, og man kan dermed anta at de forekommer naturlig i samtaler uavhengig av tema. I praksis anser vi analysene av token-frekvens som mer sårbare for temapåvirkning enn analyser av type-antall og variasjon i bruken av de ulike kategoriene. En annen faktor som ikke er blitt analysert, er samtalepartnerens bruk av epistemiske konstruksjoner og potensiell gjenbruk av deltakerne, altså «priming». Imidlertid betrakter vi ikke nødvendigvis priming utelukkende som en feilkilde, fordi all bruk, også gjenbruk, bidrar til læring og utvikling. Samtalene på samme datapunkt hadde alltid samme tema, slik at tema- eller teksttypebestemt variasjon kan sies å være mindre relevant for sammenligning deltakerne imellom (jf. vedlegg 1).

⁶ Emilio har i tillegg brukt to andre språk i familiesammenheng. Linda kan også to andre språk i tillegg til førstespråket engelsk, ett av dem i familiesammenheng. Av hensyn til deltakernes anonymitet, velger vi å ikke oppgi den totale språklige profilen.

Forskningsspørsmål

I denne studien er vi interessert i å undersøke utvikling og samspillet mellom de ulike konstruksjonstypene over tid, det vil si i hvilken grad de ulike kategoriene konkurrerer, betinger eller støtter hverandre (jf. Verspoor og Van Dijk 2011). I tillegg ser vi på hvilken rolle formularer spiller for utvikling, uten at vi, siden vi ikke har tilgang til innlærernes første ytringer på norsk, antar at dette nødvendigvis impliserer startpunktet for språkutvikling (jf. Tomasello 2003). I Lesonen et al. (u.u.b) operasjonaliseres skjematiseringsprosessen som et kontinuum, fra leksikalsk spesifikke, formulaiske uttrykk, via «nesten-formulaiske» og halv-skjematiserte konstruksjoner til fullt ut abstrakte skjema. Vi finner det hensiktsmessig å holde oss til tre nivåer og antar at epistemisitet vil uttrykkes gjennom både fleksible konstruksjoner (skjematiserte) og halvfaste med én åpen plass (delvis skjematizerte) og faste (formulaiske) mønstre i datamaterialet. Det overordnede forskningsspørsmålet – *Hva karakteriserer utviklingen av epistemiske konstruksjoner hos to innlærere av norsk som andrespråk?* – besvares med utgangspunkt i følgende delspørsmål:

- 1) I hvilken grad er samspillet mellom de ulike kategoriene for epistemiske konstruksjoner støttende, betinget eller konkurrerende?
- 2) I hvilken grad er utviklingen av epistemiske konstruksjoner variabel og ikke-lineær?
- 3) I hvilken grad er deltakernes epistemiske repertoar preget av formulaiske enheter og halvfaste uttrykk?

For å undersøke dette analyserer vi utvikling av token-frekvens og typeantall i det epistemiske repertoaret over tid.

Framgangsmåte i analysene

Alle samtalene er ortografisk transkribert i ELAN (Sloetjes og Wittenburg 2008). Dataene er normalisert ut fra antall finitte verb, dvs. at vi har registrert bruksfrekvensen av de ulike epistemiske uttrykkene per 100 finitte verb. Ved å ta utgangspunkt i bruksfrekvens blir det mulig å sammenligne funn i samtaler av ulik lengde (se vedlegg 1). For å sikre interrater-reliabilitet i kodingen av finitt verb og de fire kategoriene har hele materialet blitt gjennomgått av to av artikkelforfatterne.

Analysen har to steg. Det første tar for seg hvordan bruken utvikler

seg på et overordnet kvantitativt plan. Denne analysen legger grunnlaget for å svare på delspørsmål 1 og 2 og tar sikte på å belyse variabilitet og utvikling i bruksfrekvensen over tid, samt hvilket forhold de ulike kategoriene står i til hverandre gjennom læringsprosessen.

Analysens andre del fokuserer på antall typer i hver kategori og svarer først og fremst på delspørsmål 2 og 3. Denne analysen undersøker det faktiske inventaret med sikte på å avdekke hvilke spesifikke uttrykk og mønstre som er i bruk, samt utvikling av kompleksitet gjennom økt typevariasjon.

Kategoriene vi har arbeidet ut fra i analysen, er ulike når det gjelder det lingvistiske uttrykket. Kat. 1, 2 og 3 består av typiske flerordsuttrykk som *jeg vet ikke* og *jeg tror det* (kat. 1), *det kan være* (kat. 2), og *det er sant* og *jeg er sikker* (kat. 3). Kat. 4 omfatter adverb og partikler (f.eks. *kanskje*, *faktisk* og *jo*), som analyseres som enkeltleksem. Kategoriene som består av flerordskonstruksjoner, er mer komplekse fordi de kan variere både leksikalsk og syntaktisk. For eksempel vil *jeg tror* kunne etterfølges av et anaforisk pronomen (*jeg tror det*) eller av en nominal leddsetning der *at* kan være eksplisitt uttrykt eller utelatt. Videre kan konstruksjonen omfatte negasjon, subjektet og verbformen kan variere, og subjektet kan være invertert som i *det tror jeg ikke* eller i *tror jeg* brukt som tagg. Sist, men ikke minst, må man anta at også idiosynkratiske⁷ typer forekommer, slik som *jeg tror nei*. På bakgrunn av denne kompleksiteten har vi valgt å dele kat. 1 inn i to hovedkonstruksjoner som vi anser som prototypiske,⁸ nemlig to ulike SUBJ-VERB-COMPL-konstruksjoner med henholdsvis *tror* og *vet* som kjerne. Under disse har vi, inspirert av Eskildsen (2012, 2015), spesifisert undertyper som viser hvilke ulike variasjoner konstruksjonen kan forekomme i. I praksis har vi vurdert ulike typer ut fra (a) hva slags type komplement som følger (merk at *at*-setninger med og uten uttrykt subjunksjon er telt som ulike typer),⁹ (b) syntaktisk variasjon knyttet til negasjon og leddfølge, samt

⁷ Det vi her omtaler som idiosynkratiske konstruksjoner, vil ikke nødvendigvis være eksklusive for andrespråksbruk. Det er likevel relevant å skille ut konstruksjoner deltakerne bruker som ikke er i tråd med målspråksnormen, da de forteller noe om graden av variabilitet på ulike stadier i et system i endring.

⁸ Med *prototypisk* mener vi den undertypen av en konstruksjon som er mest representativ for konstruksjonen.

⁹ Vi har altså ikke regnet med mer enn det første ordet i komplementet, hvilket innebærer at selv om det er variasjon internt i leddsetningene, bidrar ikke det til typeantallet: «Jeg tror at han kommer» og «Jeg tror at jorda er rund» er altså to token

(c) leksikalsk og morfologisk variasjon i form av ulike verbformer og variasjon i subjekt. Type (a) er assosiert med delvis skjemativering, mens (b) og (c) antyder et høyere skjematiseringsnivå. Tabell 1 viser en oversikt over ulike syntaktiske subtyper av konstruksjonene (type a og b ovenfor). For kat. 3, konstruksjoner med adjektiv, har vi ikke funnet det nødvendig å utarbeide en taksonomi, fordi konstruksjonen i liten grad brukes i andre former enn den prototypiske varianten med initialt subjekt (jf. del 4). Det samme gjelder kat. 2, modalverbkonstruksjoner, da disse nesten ikke forekommer i materialet.

Tabell 1 Oversikt over ulike mønstre innenfor kat. 1: tror- og vet-konstruksjoner.

KONSTRUKSJONER I KATEGORI 1: SUBJ VERB COMPL			
TROR-konstruksjon		VET-konstruksjon	
SUBTYPE	TYPER	SUBTYPE	TYPER
SUBJ TROR COMPL	Jeg tror det Jeg tror at Jeg tror det (x) Jeg tror ja Jeg tror nei Jeg tror	SUBJ VET COMPL	Jeg vet det Jeg vet at Jeg vet hva Jeg vet hvordan Jeg vet hvis
SUBJ (NEG) TROR NEG COMPL	Jeg tror ikke det Jeg tror ikke at Jeg ikke tror det	SUBJ (NEG) VET NEG COMPL	Jeg vet ikke Jeg vet ikke hva Jeg vet ikke hvis/om Jeg ikke vet
COMPL (SUBJ) TROR SUBJ	Det tror jeg Han tror jeg Det jeg tror Tror jeg	COMPL (SUBJ) VET SUBJ	Det vet jeg Det jeg vet Vet jeg
COMPL (SUBJ) TROR SUBJ NEG	Det tror jeg ikke Det jeg ikke tror	COMPL (SUBJ) VET (SUBJ) NEG	Det vet jeg ikke vet ikke Det jeg ikke vet

Resultater

Resultatene vil bli presentert som to kasstudier. Vi har valgt en slik framstilling for å synliggjøre særtrekk ved de individuelle utviklingsprofilene.

av samme type, mens «Jeg tror det», «Jeg tror han kommer» og «Jeg tror at han kommer» er tre token og tre typer.

Emilios repertoar av epistemiske konstruksjoner

Tar vi utgangspunkt i tabell 2, som viser frekvensene for de ulike epistemiske konstruksjonene, ser vi at informanten Emilios bruk av epistemiske konstruksjoner generelt øker gjennom dataperioden. Selv om det er variasjon, viser de samlede tallene at de fleste høye frekvensene forekommer fra prosjektuke¹⁰ 9 og utover. Det ser altså ut til å være en kvantitativ endring i bruken av epistemiske konstruksjoner fra omtrent midt i datainnsamlingsperioden. Dataene fra uke 3, som har høye forekomster av epistemiske uttrykk, og uke 16, som har betraktelig lavere forekomster av epistemiske uttrykk enn samtalen før og etter, skiller seg imidlertid ut fra det generelle bildet. Økningen i uke 3 kan henge sammen med temaet for samtalen. Samtidig er det viktig å merke seg at epistemiske konstruksjoner generelt ser ut til å bli mer frekvent i løpet av denne perioden, noe som kan tolkes dithen at betydningen av tema er begrenset.

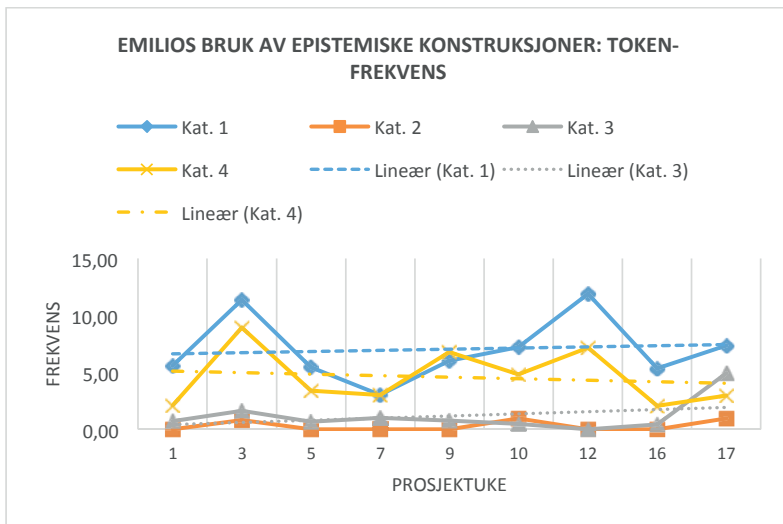
Tabell 2 Forekomster av 4 kategorier epistemiske konstruksjoner hos Emilio. Abs. står for antall forekomster, og Rel. for frekvens per 100 finite verb.

Prosjektuke	Kat. 1 TROR/VET		Kat. 2 MODALVERB		Kat. 3 ADJEKTIV		Kat. 4 ADVERBIALER		Samlet		Antall finite verb
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	
1	8	5,59	0	0	1	0,70	3	2,10	12	8,39	143
3	14	11,38	1	0,81	2	1,63	11	8,94	28	22,76	123
5	8	5,44	0	0	1	0,68	5	3,40	14	9,52	147
7	3	3,03	0	0	1	1,01	3	3,03	7	7,07	99
9	8	6,02	0	0	1	0,75	9	6,77	18	13,53	133
10	15	7,21	2	0,96	1	0,48	10	4,81	28	13,46	208
12	20	11,90	0	0	0	0	12	7,14	32	19,05	168
16	13	5,37	0	0	1	0,41	5	2,07	19	7,85	242
17	15	7,35	2	0,98	10	4,90	6	2,94	33	16,18	204

Figur 1 viser utviklingslinjene for hver kategori fra uke 1 til uke 17 omtrent fire måneder senere (se vedlegg 2 for oversikt over Emilios epistemiske konstruksjoner). Her kan vi se at særlig kat. 1 (konstruksjoner med *tror* og *vet*) og 4 (adverbialer) er preget av variabilitet i tokenfre-

¹⁰ Heretter referert til som *uke* (merk imidlertid at det ikke snakk om kalenderuke, men ukenummer i prosjektperioden/datainnsamlingsperioden).

kvens. Kat. 1 har to tydelige topper, mens variabiliteten i kat. 4 understrekes av tre klare, om enn lavere, topper. Trendlinjene for disse to kategoriene antyder at bruken er relativt jevn for kat. 1, mens de viser en svak nedgang i bruken av epistemiske adverb. Konstruksjoner med adjektiv (kat. 3) brukes i liten grad, men gjør et byks i siste prosjektuke. Trendlinjene for kat. 3 og kat. 4 beveger seg mot hverandre, hvilket antyder at bruken av den ene synker mens den andre øker. I kat. 2, som omfatter modalverb i epistemisk betydning, finner vi også generelt få forekomster, men konstruksjonen *det kunne være* og *det kan være* forekommer sporadisk (i uke 3, 10 og 17). Modalverbkonstruksjoner ser ut til å komme senere til anvendelse enn de andre kategoriene.



Figur 1 Bruk av epistemiske konstruksjoner hos Emilio (token-frekvens per 100 finite verb), med lineære trendlinjer for kategori 1, 3 og 4.

Med utgangspunkt i figur 1 kan det se ut til at forholdet mellom kat. 1 og 4 er støttende; de to kategoriene står for majoriteten av epistemiske uttrykk gjennom hele datainnsamlingsperioden (med unntak av uke 17) og følger samme utviklingsmønster (de øker og minker samtidig). Når det gjelder utvikling av kompleksitet innenfor kategoriene, bør man undersøke om økningen i token-frekvens etterfølges av økt ty-

pevariasjon. Analysene av antall typer for kat. 1, framstilt i tabell 3, avslører at *tror*-konstruksjonen brukes med et svakt økende type-antall (med de høyeste tallene i de siste ukene), mens dette ikke er like tydelig for *vet*-konstruksjoner.

Tabell 3 Typeantall og antall token i kategori 1, 3 og 4 hos Emilio.

Prosjektuke	Kategori 1				Kategori 3			Kategori 4		
	TROR-konstr.		VET-konstr.		ADJEKTIV			ADVERBIALER		
	Type	Token	Type	Token	Type	Token	Token «det er sant» (%)	Type	Token	Token kanskje (%)
1	3	5	2	3	0	0	0	3	3	33
3	4	6	5	8	2	2	0	2	11	55
5	4	4	3	4	1	1	0	4	5	40
7	2	3	0	0	1	1	0	2	3	67
9	2	2	3	6	1	1	100	5	9	33
10	4	7	6	8	1	1	100	4	10	70
12	6	13	4	7	0	0	0	3	12	58
16	7	10	2	3	1	1	100	3	5	60
17	5	7	5	8	3	10	80	4	6	17

Hvis man undersøker hvilke konstruksjoner som skjuler seg bak tallene i tabell 3, kan man imidlertid se en kvalitativ endring i denne kategorien (jf. vedlegg 2). Emilio bruker mer og mer komplekse strukturer gjennom innsamlingsperioden. I tilfellet *tror*-konstruksjoner forekommer invertert ordstilling *COMPL tror jeg* allerede i uke 1 og 3, men vi ser en økning i bruk (token-antall) fra uke 10. Tempusvariasjon i kjerneverbet dukker opp første gang i uke 5. Uke 17 skiller seg ut med bruk av preteritumsformer, anvendt i svært komplekse strukturer som *jeg trodde det ville være*. Negasjon forekommer først i *tror*-konstruksjonen i andre halvdel av datainnsamlingsperioden, fra uke 10. I uke 16 observerer vi også variasjon i subjeksform. Bruken av konstruksjoner med *vet* viser derimot en svak utvikling fra den potensielt faste enheten *jeg vet ikke*, som er den mest frekvente typen *vet*-konstruksjon i Emilios inventar (fram til uke 16 er dette den eneste *vet*-konstruksjonen som forekommer flere ganger per samtale,

jf. vedlegg 2), til typer som inneholder setningskomplementer (*jeg vite ikke hva* og *jeg vet ikke hva* i uke 3 og 5) og typer uten negasjon (med to unntak fra uke 9). Bruk av anaforisk pronomen som komplement (*jeg vet det*) forekommer kun én gang, i uke 17, og det samme gjelder invertert ordstilling (*det vet jeg*). Analysene avdekker altså at epistemiske uttrykk med *tror* både først, og først og fremst, forekommer i ikke-negert konstruksjon, mens epistemiske uttrykk med *vet* først og mest frekvent brukes i en negert variant (se vedlegg 2).

I kat. 4, som inneholder epistemiske adverbialer, finner vi 6 leksemer (*kanskje, faktisk, egentlig, selvfølgelig, selvsagt* og *jo*), og *kanskje* er det mest frekvente. Selv om forholdet mellom type og token ikke viser tydelig økende tendens i datainnsamlingsperioden, kan vi se en viss kvalitativ utvikling i det at modalpartikkelen *jo* forekommer fra midtveis i datainnsamlingen i prosjektuke 9 og 17 (jf. vedlegg 2).

Når det gjelder kat. 3, konstruksjoner med epistemiske adjektiver, er token-frekvensen lav gjennom hele perioden, selv om vi ser en økning i siste uke (17) til en frekvens på 4,9, mens frekvensen i tidligere uker lå på mellom 0 og 1,63 (jf. tabell 2). I siste uke ser vi også at både antall typer og token i kat. 3 øker, mens tilsvarende for kat. 4 minker, noe som kan tyde på at konstruksjoner med adjektiv og adverb står i et konkurranseforhold til hverandre. Trendlinjene for kat. 3 og 4 underbygger dette inntrykket. Likevel er det viktig å understreke at det er snakk om konkurranse i form av bruksfrekvens og ikke når det gjelder utvikling av kompleksitet, da både *kanskje* og *det er sant* utgjør en mindre andel av det totale antallet i siste uke enn på tidligere datapunkt.

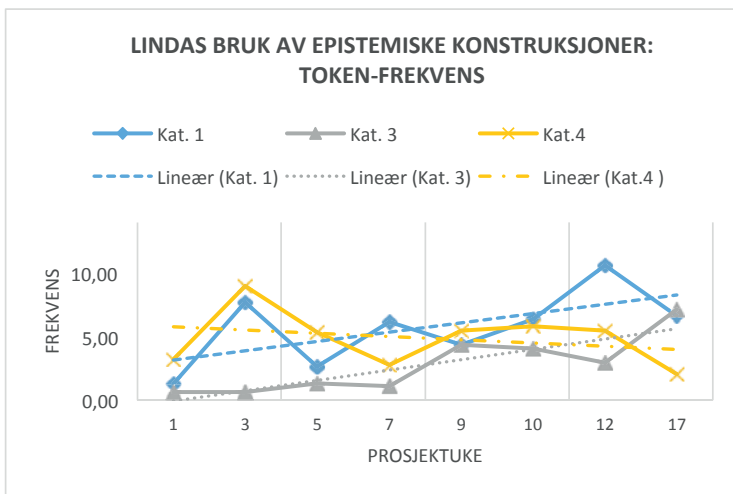
Lindas repertoar av epistemiske konstruksjoner

Lindas repertoar av epistemiske uttrykk omfatter konstruksjoner med *tror* og *vet* (kat. 1), konstruksjoner som utnytter adjektiv (kat. 3) og adverb (kat. 4). Modalverbkonstruksjoner med epistemisk betydning (kat. 2) forekommer ikke i repertoaret. Utfra tabell 4 (neste side), som viser Lindas samlede bruk av epistemiske konstruksjoner, ser vi, liksom hos Emilio, en generell tendens til økt bruk av epistemiske uttrykk i andre halvdel av datainnsamlingsperioden; med unntak av uke 3 finner vi de høyeste frekvensene mot slutten av innsamlingen.

Figur 2 (neste side) viser utviklingslinjene basert på token-frekvens for de tre aktuelle kategoriene epistemiske konstruksjoner (se også vedlegg 3 for en oversikt). Her ser man at i de første samtalen er kat.

Tabell 4 Forekomster av 4 kategorier epistemiske konstruksjoner hos Linda. Abs. står for antall forekomster, og Rel. for frekvens per 100 finitte verb.

Prosjektuke	Kat. 1 TROR/VET		Kat. 2 MODALVERB		Kat. 3 ADJEKTIV		Kat. 4 ADVERBIALER		Samlet		Antall finitte verb
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	
1	2	1,28	0	0	1	0,64	5	3,21	8	5,13	156
3	12	7,69	0	0	1	0,64	14	8,97	27	17,31	156
5	4	2,67	0	0	2	1,33	8	5,33	14	9,33	150
7	11	6,15	0	0	2	1,12	5	2,79	18	10,06	179
9	8	4,37	0	0	8	4,37	10	5,46	26	14,21	183
10	11	6,40	0	0	7	4,07	10	5,81	28	16,28	172
12	29	10,62	0	0	8	2,93	15	5,49	52	19,05	273
17	13	6,63	0	0	14	7,14	4	2,04	31	15,82	196



Figur 2 Bruk av epistemiske konstruksjoner hos Linda (token-frekvens per 100 finitte verb), med lineære trendlinjer for kategori 1, 3 og 4. Kategori 2 forekommer ikke.

4, epistemiske adverbialer, den mest frekvente, men dette endrer seg ved den fjerde samtalen da kat. 1, konstruksjoner med *tror* og *vet*, gjør et byks, mens forekomstene i kat. 4 synker noe. Kat. 3, konstruksjoner med adjektiv, er den kategorien i materialet som utvilsomt øker mest og jevnest i løpet av prosjektperioden: fra en token-frekvens på 0,64 ved første innsamling til 7,14 i siste samtale. Det er også mindre tydelige topper og fall i denne kategorien, selv om bruken ser ut til å øke betraktelig fra uke 7 til 9 (fra 1,12 til 4,37). Fram til uke 7, og også i uke 9 og 10, oppviser kat. 1 og 4 samme bruksmessige variabilitet, de øker og minker i takt selv om den faktiske token-frekvensen er ulik. Fra uke 10 derimot ser det ut til at kat. 1 og 4 tar ulike løyper. Når man så ser på utviklingen innenfor kat. 3, kan det se ut til at økning i bruken av konstruksjoner med epistemiske adjektiv påvirker bruken av de andre. Fra uke 9 blir konstruksjoner innenfor kat. 3 betraktelig mer frekvent, mens bruken av adverb stabiliseres og deretter synker. For øvrig faller også bruken av konstruksjoner med *tror* og *vet* i uke 17, samtidig som kat. 3 øker.

Trendlinjene for kat. 3 og 4, som krysser hverandre i uke 10, styrker inntrykket av at det kan være snakk om en gradvis økende konkurranse om bruk mellom konstruksjoner med adjektiv (kat. 3) og adverb (kat. 4). Imidlertid viser trendlinjene at bruken av konstruksjoner både innenfor kat. 1 og 3 øker; det er kun epistemiske adverbialer (kat. 4) som har en fallende kurve. Dette indikerer at Linda i denne perioden av språklæringsprosessen i økende grad benytter syntaktiske konstruksjoner for å uttrykke epistemisitet, muligens på bekostning av leksikalske midler.

Analysen av antall typer i kat. 1 viser generell høy typevariabilitet med tydeligst økning i antall typer for konstruksjoner med *vet* (jf. tabell 5). Linda bruker først og fremst *tror* i mønstre som *jeg tror (det)* eller *jeg tror* etterfulgt av en fullstendig setning. Idiosynkratiske former som *jeg tror fordi* og *jeg tror nei* forekommer også. Det er få forekomster av mønsteret som tar i bruk *at*, selv om mange av konstruksjonene inneholder leddsetning der subjunksjonen er utelatt. For eksempel forekommer mønsteret *jeg tror det er* hyppig hos Linda.¹¹ Vi ser kun én forekomst med invertert ordstilling i uke 5 (*ja tror jeg det*). Dette kan tyde på at det epistemiske uttrykket er lite inkorporert i den syntaktiske

¹¹ Vi betrakter dette mønsteret som en *tror*-konstruksjon med en påhektet *det er*-sekvens. Imidlertid er det ikke usannsynlig at mønsteret *jeg tror det er* fungerer som en enhet i Lindas repertoar.

strukturen i teksten. I tilfellet *vet*-konstruksjonen kan man se tegn til økende kompleksitet, i form av hvilke komplementer som følger *jeg vet ikke*-mønsteret. *Jeg vet ikke* etterfulgt av *hvor* forekommer allerede prosjektuke 5, før setningskomplementer innledet med *hva* og *hvorfor* dukker opp i uke 7, *hvordan* og *hvem* i uke 12, og til sist *hvis* i uke 17. Samtidig bruker ikke Linda det anaforiske pronomenet *det* sammen med *vet*-konstruksjonen. Hos Linda forekommer *vet* tre ganger uten negasjon (uke 1, 5 og 9), og da i konstruksjoner med et annet subjekt enn *jeg*. Motsatt finner man et eksempel på negert *tror*-konstruksjon i siste uke.

Tabell 5 Typeantall og antall token kategori 1, 3 og 4 hos Linda.

Prosjektuke	Kategori 1				Kategori 3			Kategori 4		
	TROR-konstr. ¹²		VET-konstr.		ADJEKTIV			ADVERBIALER		
Type	Token	Type	Token	Type	Token	Token «Det er sant» (%)	Type	Token	Token kanskje (%)	
1	1	1	1	1	1	100	1	5	100	
3	7	9	1	3	1	1	100	1	14	100
5	1	1	3	3	1	2	100	1	8	100
7	4	7	3	4	1	2	100	1	5	100
9	2	3	5	5	2	8	87,5	2	10	80
10	5	7	4	4	1	7	100	1	10	100
12	6	23	6	6	1	8	100	2	15	93,3
17	3	7	5	6	1	14	100	1	4	100

I kat. 3 og 4 er inventaret av epistemiske uttrykk lite variert. I kat. 3 forekommer nesten utelukkende *det er sant*. Her øker også antall token markant fra uke 9 (*er det riktig* står for én forekomst i uke 9). I kat. 4 brukes to leksemer, *kanskje* og *selyfølgelig*, men i alle prosjektuker (med unntak av uke 9 og 12) står *kanskje* for 100 % av forekomstene i denne kategorien. Typeantallet i disse to kategoriene er følgelig lavt. Når det gjelder utvikling forstått som økende kompleksitet (jf. Teoretisk bakgrunn), er det dermed ingen meningsfull relasjon mellom epistemiske adverbialer og konstruksjoner med adjektiv (ingen av dem utvikler seg), men det er altså mulig at konstruksjoner som *det er sant* spiser seg inn

på domener som har vært realisert med adverb av typen *kanskje* (og konstruksjoner med *jeg tror*, da token-frekvensen i kat. 1 også avtar mot slutten av innsamlingen).

Diskusjon

Individuelle og generelle trekk ved læringsløyper i utviklingen av epistemiske konstruksjoner

Analysene omtalt ovenfor avdekker individuelle læringsløyper, men det er også visse tendenser som er felles for begge innlærerne. Generelt uttrykker Emilio epistemisitet hyppigere enn Linda. Det ser imidlertid ut til at bruken gjør et hopp på omtrent samme tidspunkt hos begge to, nemlig i uke 9, omtrent midt i datainnsamlingen. De to har videre lignende profiler når det gjelder kat. 1 (konstruksjoner med *tror/vet*) og 4 (adverbialer): Kat. 1 og 4 oppviser høyest variabilitet (token-frekvensen stiger og faller). Med tanke på typevariabilitet er denne klart høyest i kat. 1 (de to andre kategoriene er langt mer stabile). Hos Emilio følger også kat. 1 og 4 hverandre, mens relasjonen er mer asymmetrisk hos Linda: I tidlige prosjektuker har kategoriene en lignende utvikling, men omtrent midtveis skiller de lag og opptrer delvis som motpoler. Kat. 3 (konstruksjoner med adjektiv) brukes med økt token-frekvens hos begge underveis i innsamlingsperioden, men økningen er jevnere og har flere tydelige stigninger hos Linda enn hos Emilio. Hos Emilio er konstruksjoner med *tror* og *vet* (kat. 1) den mest frekvente kategorien fra start, mens disse først får denne posisjonen hos Linda i uke 7, nesten halvveis ut i innsamlingsperioden. Dette kan tyde på at det er noen forskjeller ut over de rent kvantitative mellom de to, særlig i innsamlingsperiodens første del. Det er bare Emilios inventar som inkluderer epistemiske konstruksjoner med modalverb, men de er lite frekvente. Det er flere mulige grunner til den lave bruksfrekvensen av modalverb i epistemisk betydning. Input-frekvens vil potensielt kunne ha betydning, men norsk muntlig språk har hittil ikke blitt undersøkt med fokus på dette.¹² I skriftlige data har derimot Løken (1997:55) vist at epistemisk betydning sjelden uttrykkes av modalverb alene, men snarere av modaladverb eller modale kombinasjoner (verb + adverb/partikkel). Imidlertid forekommer ikke

¹² Pietrandrea (2018) har for eksempel funnet at modalverb i epistemisk betydning er lite frekvente i muntlig italiensk.

slike komplekse konstruksjoner av type *jeg tror nok* og *det kan kanskje være* i deltakernes språkbruk, noe som for øvrig stemmer med funnene i Svensson (2013, jf. Teoretisk bakgrunn).

Analysen av antall typer avdekker hvordan inventaret innad i hver kategori utvikler seg over tid. I lys av bruksbasert teori er det interessant å merke seg at typetallet er relativt høyt gjennom hele innsamlingsperioden, spesielt for konstruksjoner med *tror* og *vet*. Dette indikerer at bruken er variert og fleksibel allerede når datainnsamlingen starter. I DST knyttes denne typen variabilitet til videre utvikling. For begge deltakerne er typeantallet høyest i kat. 1, mens kat. 3 er preget av økende token-frekvens alene, spesielt hos Linda. Emilio har høyere typeantall enn Linda i kat. 4, hvilket innebærer en større leksikalsk variasjon. Likevel står *kanskje* for mange av forekomstene også hos ham, med unntak av uke 17. De to deltakerne har noe ulike profiler i kat. 1: Begge har en økende token-frekvens og utvikler det man kan kalle en *syntagmatisk* variasjon, det vil si variasjon i hvilke komplementer som kan stå med *tror* og *vet* (jf. type a under Data og metode), mens det er først og fremst hos Emilio at utviklingen også kan sies å være *paradigmatisk*, altså variasjon innad i konstruksjonen, som at leddfølgen i økende grad varieres og verbet forekommer i ulike tempus (jf. type b og c). Økt syntagmatisk variasjon, som innebærer at konstruksjonen har en åpen komplementplass, tolker vi som et tegn på delvis skjemativering (jf. Lesonen et al. u.u.b). Paradigmatisk variasjon, derimot, er assosiert med høyere grad av skjemativering (jf. Eskildsen 2009; Lesonen et al. u.u.b).¹³ Nedenfor kommer vi inn på hva dette betyr for utvikling av kompleksitet.

Samspillet mellom epistemiske konstruksjoner i utviklingen av det totale repertoaret

I DST er det sentralt at de ulike komponentene i et system er tett sammenvevde og påvirker hverandre, slik at endring i én del av systemet vil påvirke helheten (De Bot og Larsen-Freeman 2011). I denne studien har vi sett på utvikling og interaksjon i et subsystem innenfor systemet som helhet, nemlig epistemiske konstruksjoner. De ulike epistemiske konstruksjonene kan ses på som dels funksjonelle ekvivalenter, og de er

¹³ Termene «paradigmatisk» og «syntagmatisk» er hentet fra strukturalistisk lingvistik. I denne artikkelen bruker vi dem uten en slik tilknytning og uten at vi regner dem som beskrivelser av hvordan språk er organisert i individet.

«growers» som vil kunne utvise ulike typer samspill over tid (Van Dijk og Verspoor 2011). Delspørsmål 1 retter seg mot interaksjonen mellom de ulike kategoriene epistemiske uttrykk deltakerne bruker. *Tror-* og *vet-*konstruksjoner (kat. 1) ser generelt ut til å stå i et støttende forhold til epistemiske adverbialer (kat. 4), i form av at token-frekvensene øker i takt. Man kan også observere mulige konkurranseforhold mellom flere av kategoriene på ulike tidspunkt i innsamlingsperioden: Adjektiviske konstruksjoner (kat. 3) ser ut til å fortrenge adverbialer (kat. 4) mot slutten av datainnsamlingen. Det vil si at når token-frekvensen av adjektiviske konstruksjoner øker, reduseres bruken av adverbialer. Dette kan observeres hos begge deltakerne, men det er særlig synlig hos Linda der *kanskje*, som med få unntak er den eneste realiseringen av kat. 4, nærmest forsvinner ut av bruk når *det er sant* øker. Hos Linda kan det også observeres en antydning til konkurranse mellom *tror/vet-*konstruksjonen og konstruksjoner med adjektiv i uke 9 og 17: Når bruken av *det er sant* skyter fart i disse ukene, faller token-frekvensen av *tror/vet-*konstruksjoner.

Disse to funnene er basert på token-frekvens, og de sier dermed ikke noe om utvikling av kompleksitet i form av økt typevariasjon (Verspoor og Van Dijk 2011). Token-frekvens er ikke desto mindre viktig for innprenting og automatisering (Bybee 2006), som igjen kan danne utgangspunkt for at en konstruksjon gradvis åpnes opp og blir mer fleksibel (jf. Ellis 2012). Slik sett kan man anta at også økt token-frekvens kan ha en indirekte påvirkning på utvikling av kompleksitet.

Når det gjelder samspill mellom komponentene i utviklingen av økt kompleksitet forstått som typeantall, kan man se enkelte tendenser hos Emilio. Økt token-frekvens av *det er sant* og samtidig økt typeantall i kat. 3 i uke 17, sammenfaller med økt typeantall i bruken av adverbialer (kat. 4). Samtidig kan man spørre seg hvorvidt det er plausibelt at en slik korrelasjon også innebærer kausalitet. I så fall måtte det dreie seg om en sammenheng mellom leksikalsk og syntaktisk utvikling, der økt ordforråd danner grunnlag for økning i syntaktisk kompleksitet (jf. Teoretisk bakgrunn; Verspoor og Van Dijk 2011:86).

Variabilitet og ikke-linearitet?

Delspørsmål 2 dreide seg om hvorvidt utviklingen er kjennetegnet av variabilitet og ikke-linearitet. Ikke-linearitet forstås her som at utviklingen ikke er jevn, men går i rykk og napp, og vokser og avtar. Blant

annet ser man flere eksempler hos Emilio på at inverterte konstruksjoner med *tror* forekommer enkeltvis tidlig i prosjektperioden (uke 1 og 3) for så å forsvinne ut av bruk før de kommer tilbake med økt frekvens (3 forekomster per samtale) i andre halvdel av perioden (uke 10 og 12). Det samme gjelder epistemiske konstruksjoner med modalverb som forekommer midt i prosjektperioden og så igjen i siste samtale. Hos Linda forekommer en invertert og negert *tror*-konstruksjon allerede i uke 3 (*tror jeg ikke*), men denne konstruksjonen benyttes ikke senere i prosjektperioden (*tror* med negasjon forekommer en gang i siste prosjektuke).

Variabilitet kan forstås på flere nivåer. Lesonen et al. (2018) påviser høy grad av tidlig variabilitet i bruken av evaluerende uttrykk i finsk som andrespråk, der variabilitet viser til at token-frekvensen varierer mellom de ulike datapunktene. Variabilitet i form av varierende token-frekvens over tid, kan man også observere hos Emilio og Linda, først og fremst innenfor kategorien med *tror/vet*-konstruksjoner, men også i bruken av epistemiske adverbialer (jf. figur 1 og 2). Konstruksjoner med epistemiske adjektiv er den minst variable, og hos Emilio nest minst brukte, og dette er også den kategorien med minst utvikling av kompleksitet. Verspoor og Van Dijk (2011) antar, som tidligere nevnt, en sammenheng mellom variabilitet forstått som tilstedeværelsen eller bruken av ulike varianter, og videre kompleksitetsutvikling. I lys av dette er det interessant at Emilio har et større epistemisk repertoar gjennom hele perioden og et mer variert inventar ved datainnsamlingens slutt enn Linda: I løpet av perioden bruker Emilio alle de fire epistemiske kategoriene, flere subkonstruksjoner med *tror* og *vet* og flere epistemiske adverbialer enn Linda, og han ser ut til å nå lenger i å utvikle fleksible *tror/vet*-konstruksjoner (jf. paradigmatisk utvikling). Emilio kan altså se ut til å være mer utprøvende, hvilket gir ham flere seleksjonsmuligheter, noe som kan påvirke videre progresjon i læringsløypa. Men det er også mønstre i materialet som verken kan betegnes som variable eller ikke-lineære, som konstruksjoner med adjektiv (kat. 3). Analysene synliggjør også at kategoriene vi har operert med, faktisk integreres i det epistemiske repertoaret i en rekkefølge som langt på vei er felles: Hos begge dominerer *tror/vet*-konstruksjoner (kat. 1) og epistemiske adverb (kat. 4) i tidlige faser før adjektiviske konstruksjoner kommer inn, mens konstruksjoner med epistemiske modalverb generelt ser ut til å tas inn i repertoaret etter at de tre andre typene er etablert (hvis de overhodet

kommer i bruk). Med andre ord kan det tenkes at utviklingen av epistemisitet hos disse to følger en form for læringsløype uten at det er snakk om uavhengige stadier eller en jevn utvikling fra mindre til mer kompleks. En svakhet ved variabilitetsanalysene som tar utgangspunkt i token-frekvens, er som nevnt at token-frekvensene kan være sårbare for betydningen av samtaletema (jf. Data og metode). Imidlertid taler den generelle økningen i bruk hos begge, sammen med ulike mønstre knyttet til enkelte datapunkt, for eksempel uke 7 der Emilios bruk faller og Lindas stiger, for at betydningen av tema er begrenset. Vi regner det som mindre sannsynlig at tema ville påvirke bruken av de ulike kategoriene, samt utviklingen av type-variabilitet inkludert syntagmatisk og paradigmatisk variasjon.

Formulaiske enheter i utviklingen av epistemiske konstruksjoner

Delspørsmål 3 går inn i den konstruksjonsbaserte læringen og spør i hvilken grad formulaiske og halvfaste/halvutfylte enheter preger bruken av epistemiske konstruksjoner. Som allerede nevnt brukes noen uttrykk i uendret form gjennom hele prosjektperioden, noe som kan tyde på at de fungerer som formularer, uten at vi på bakgrunn av dataene kan fastslå med sikkerhet at de er uanalyserte (jf. Teoretisk bakgrunn). For eksempel ser vi at epistemiske uttrykk som utnytter adjektiv, særlig hos Linda, er dominert av enheten *det er sant*. Tidligere introduserte vi begrepet *leksikalske og fraseologiske teddybjørner*, og man kan argumentere for at *det er sant*, spesielt i Lindas tilfelle, fungerer som en slik teddybjørn-konstruksjon. *Det er sant* hos Linda kan alternativt forstås som et eksempel på en *attraktortilstand*, der språkssystemet har slått seg til ro i en tilstand som det vil koste mye å komme seg videre fra. *Kanskje* kan se ut til å ha en lignende, dominerende funksjon blant epistemiske adverbialer hos begge. Tidligere studier har også vist at *kanskje* brukes tidlig i norsk som andrespråk (Svensson 2013).

Analysene viser videre noen interessante tendenser når det gjelder konstruksjoner med *tror* og *vet*. *Tror*-konstruksjonen med negasjon forekommer først sent i innsamlingen, mens *vet*-konstruksjonen motsatt sjelden forekommer uten negasjon. Dette er tydeligst hos Linda, der verken *jeg vet ikke* eller *jeg tror* brytes opp med tempusvariasjon (i uke 12 forekommer *mange visste ikke*, men merk at her er subjektet endret), eller variasjon i leddfølge i løpet av innsamlingsperioden, som begge kan knyttes til økt skjemativering (jf. paradigmatisk variasjon). Dette

kan tyde på at disse konstruksjonene, eller delene av *tror/vet*-konstruksjonen (begge forekommer med ulike komplemente), utgjør relativt faste enheter hos Linda. I lys av innsikten om at formulaiske og abstrakte mønstre kan lagres parallelt (jf. Teoretisk bakgrunn), kan det tenkes at Linda bruker «gamle» formularer og delvis skjematizerte mønstre side om side. På bakgrunn av den frekvensmessige skjevheten mellom negerte og ikke-negerte mønstre, kan man også spekulere i om *tror/vet*-konstruksjonen utvikler seg fra ulike prototypiske mønstre: SUBJ *tror* COMPL og SUBJ *vet* NEG COMPL. Her kan det nevnes at *I don't know* står for en høy andel av negasjonskonstruksjoner med mønsteret SUBJ *don't* VERB i Eskildsens materiale (2012), noe som tyder på at *know* er et prototypisk verb for negasjonskonstruksjonen i engelsk (jf. Ellis og Ferreira-Junior 2009a, b).

Konklusjon og videre forskning

I denne studien har vi analysert endringer og variabilitet i repertoaret for epistemisitet som kan observeres i longitudinelle, tette data. Den type data har hittil sjelden vært brukt i studier av norsk som andrespråk, og de gir innsikt i prosessene som ligger til grunn for utvikling, som utfyller gruppestudier (Lowie og Verspoor 2019). Studien etterlater like fullt noen ubesvarte spørsmål som danner grunnlag for videre forskning.

Denne studien peker ut en mulig læringsløype for epistemiske konstruksjoner, replikerbar gjennom nye kasusstudier og gruppestudier. Samtidig avdekker analysene en rekke kvalitative forskjeller i utviklingen av kompleksitet, som for eksempel grad av syntagmatisk og paradigmatiske variasjon og bruk av formulaiske enheter kontra fleksible konstruksjoner. Ved å følge innlærere over et lengre tidsrom, fra tidlige ytringer på andrespråket og gjennom flere år med bruk, ville det være mulig å si noe mer om betydningen av den bruksbaserte læringsløypa. Korpusdata vil videre gjøre det mulig å analysere språkbruken opp mot input.

Studiens design gjør det ikke mulig å undersøke hvilken funksjon for eksempel Lindas «teddybjørner» har. Her ville en kvalitativ analyse med fokus på hvordan interaksjonelle faktorer påvirker bruk, kunne fortelle mer om rollen som formulaiske enheter spiller i interaksjonen og for språklæringen. Golden og Kulbrandstad (2013) antyder at subjektive

konstruksjoner med *tror* og *vet* gir mulighet til å utøve aktørskap i samtaler. Videre kvalitative analyser vil kunne svare på om dette også er et relevant perspektiv for å forstå Lindas *det er sant*.

I dynamisk bruksbasert teori, som denne studien har tatt utgangspunkt i, forstås endring i hovedsak som selvorganisering, og implisitt læring gjennom bruk tillegges stor vekt. Imidlertid har Roehr-Brackin (2014) dokumentert at implisitt eksemplarbasert læring og eksplisitt læring kan forekomme side om side. Videre kvalitative analyser av bruk av affordanser (jf. Eskildsen 2012), metakommentarer og pauser ville kunne fortelle mer om det situerte i utviklingen, men også om hvordan implisitte og eksplisitte prosesser, samt metaspråklig bevissthet, samvirker i denne fasen av Linda og Emilios andrespråksutvikling. Når det er sagt, viser denne studien at ikke-linearitet, variabilitet og konstruksjonsbasert læring er faktorer som bør tas hensyn til om man skal forstå utvikling i komplekse, dynamiske systemer som innlærerspråk.

Litteratur

- Boye, Kasper 2012. *Epistemic meaning: A crosslinguistic and functional-cognitive study*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Bybee, Joan 2006. From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language*, 2006, årg. 82, 711–733.
- Cancino, Herlinda, Ellen Rosansky og John Schumann 1978. The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers. I E. Hatch (red.). *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House, 207–230.
- De Bot, Kees og Diane Larsen-Freeman 2011. Researching second language development from a Dynamic Systems Theory perspective. I M. Verspoor, K. de Bot og W. Lowie (red.). *A dynamic approach to second language development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 5–23.
- Ellis, Nick C. 2006. Cognitive perspectives on SLA: The associative-cognitive CREED. *AILA Review*, 2006, årg. 19, 100–121.
- Ellis, Nick C. 2012. Formulaic language and second language acquisition: Zipf and the phrasal teddy bear. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2012, årg. 32, 17–44.

- Ellis, Nick C. og Fernando Ferreira-Junior 2009a. Construction learning as a function of frequency, frequency distribution and function. *The Modern Language Journal*, 2009, årg. 93 nr. 3, 370–385.
- Ellis, Nick C. og Fernando Ferreira-Junior 2009b. Constructions and their acquisition. Island and the distinctiveness of their occupancy. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 2009, årg. 7, 187–220.
- Eskildsen, Søren 2009. Constructing another language—Usage-based linguistics in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 2009 org. 30 nr. 3, 335–357.
- Eskildsen, Søren 2012. L2 negation constructions at work. *Language learning*, 2012, årg. 62 nr.2, 335–372.
- Eskildsen, Søren 2015. What counts as a developmental sequence? Exemplar-based L2 learning of English questions. *Language learning*, 2015, årg. 65 nr. 1, 33–62.
- Eskildsen, Søren og Teresa Cadierno 2007. Are recurring multiword expressions really syntactic freezes? Second language acquisition from the perspective of usage-based linguistics. I M. Nenonen og S. Niemi (red.) *Collocations and idioms 1. Papers from the first Nordic conference on syntactic freezes*. Joensuu, Finland, 19.-20. mai 2006. Joensuu: Joensuu University Press, 86–99.
- Faarlund, Jan Terje, Svein Lie, og Kjell Ivar Vannebo 1997. *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goldberg, Adele. 2006. *Constructions at work*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldberg, Adele og Devin Casenhiser 2008. Construction learning and second language acquisition. I P. Robinson og N. Ellis (red.). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York/London: Routledge, 207–225.
- Golden, Anne og Lars Anders Kulbrandstad 2013. Peilinger i pronomen. I M. Axelsson, M. Carlson, Q. Franker og K. Sandwall (red.). *Profession, politik, passion: Inger Lindberg som andraspråksforskare: En vänbok*. Göteborg: University of Gothenburg Press, 153–176.
- Hammarberg, Björn 2008. Konstruktioner som produkt och process: En studie av hur L1- och L2-talare utnyttjar «det är». *NORDAND Nordisk tidskrift for andraspråksforskning*, 2008, årg. 3 nr. 1, 79–107.
- Heritage, John 2012. Epistemics in conversation. I J. Sidnell, Jack og T. Stivers (red.). *The handbook of conversation analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell, 370–394.

- Horbowicz, Paulina 2017. Adverbial markers of modality in Norwegian L1 and L2 conversations. *Folia Scandinavica Posnaniensia*, 2017, årg. 23, 4–24.
- Horbowicz, Paulina og Marta Olga Janik 2018. Norske pragmatiske partikler i andrespråksbruk. En studie med data fra ASK-korpuset. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 2018, årg. 36, 451–73.
- Kärkkäinen, Elise 2003. *Epistemic stance in English conversation. A description of its interactional functions, with a focus on I think*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Langacker, Ronald 1987. *Foundations of cognitive grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane 1997. Chaos/complexity and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 1997, årg. 18, 141–165.
- Lesonen, Sirkku, Minna Suni, Rasmus Steinkrauss og Marjolijn Verspoor 2018. From conceptualization to construction in Finnish as an L2. *Pragmatics and Cognition*, 2018, årg. 24 nr. 2, 212–262.
- Lesonen, Sirkku (under utgivelse a). Dynamic usage-based principles in the development of L2 Finnish evaluative constructions. *Applied Linguistics* (accepted for publication).
- Lesonen, Sirkku (under utgivelse b). Lexically specific vs. productive patterns in L2 Finnish Learners. *Language & Cognition* (accepted for publication).
- Lowie, Wander og Marjolijn Verspoor 2019. Individual differences and the ergodicity problem. *Language Learning*, 2019, årg. 69 nr. S1, 184–206.
- Lyons, John 1977. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Løken, Berit 1997. Expressing possibility in English and Norwegian. *ICAME JOURNAL*, 1997, årg. 21, 43–60.
- Mortensen, Janus 2012. Epistemisk positionering i dansk talesprog. *NyS Nydanske Sprogstudier*, 2012, årg. 42, 62–91.
- Nistov, Ingvild, Hana Gustafsson og Teresa Cadierno 2018. Bruksbaserte tilnærminger til andrespråkslæring. I A.-K. H. Gujord og G. T. Randen (red.). *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og undervisning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 107–132.
- Ochs, Elinor 1996. Linguistic resources for socializing humanity. I J. Gumperz og S. Levinson (red.). *Rethinking linguistic relativity*. New York: Cambridge University Press, 407–437.

- Pietrandrea, Paola 2018. Epistemic constructions at work. A corpus study on spoken Italian dialogues. *Journal of Pragmatics*, 2018, årg. 128, 171–91.
- Roehr-Brackin, Karen 2014. Explicit knowledge and processes from a usage-based perspective: the developmental trajectory of an instructed L2 learner. *Language Learning*, 2014, årg. 64 nr. 4, 771–808.
- Sloetjes, Han, og Peter Wittenburg 2008. Annotation by category-ELAN and ISO DCR. *6th international Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*. Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive, Nijmegen, The Netherlands. Tilgjengelig fra: <https://archive.mpi.nl/tla/elan>
- Spoelman, Marianne og Marjolijn Verspoor 2010. Dynamic patterns in development of accuracy and complexity: A longitudinal case study in the acquisition of Finnish. *Applied Linguistics*, 2010, årg. 31 nr. 4, 532–553.
- Svensson, Snorre Karkkonen 2012. Modalitet og rammeverksnivåene. I C. Carlsen (red.). *Norsk profil. Det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk. Et første steg*. Oslo: Novus, 159–187.
- Tomasello, Michael 2003. *Constructing a language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Van Dijk, Marijn, Marjolijn Verspoor og Wander Lowie 2011. Variability and DST. I M. Verspoor, K. de Bot og W. Lowie (red.). *A dynamic approach to second language development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 55–84.
- Verspoor, Marjolijn og Heike Behrens 2011. Dynamic Systems Theory and a usage-based approach to Second Language Development. I M. Verspoor, K. de Bot og W. Lowie (red.). *A dynamic approach to second language development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 25–38.
- Verspoor, Marjolijn og Marijn Van Dijk 2011. Visualizing Interaction between variables. I M. Verspoor, K. de Bot og W. Lowie (red.). *A dynamic approach to second language development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 85–98.
- Verspoor, Marjolijn, Wander Lowie og Marijn Van Dijk 2008. Variability in second language development from a dynamic systems perspective. *The Modern Language Journal*, 2008, årg. 92 nr. 2, 214–231.
- Verspoor, Marjolijn, Monika Schmid og Xiaoyan Xu. 2012. A dynamic usage-based perspective on L2 writing. *Journal of Second Language*

Writing, 2012, årg. 21 nr. 3, 239–263.

Vedlegg 1. Oversikt over det innsamlede datamaterialet

prosjektuke	oppgave til semistrukturert intervju	Lengde Emilio	Lengde Linda
1	Juleferien din.	16:04	10:48
3	Bildebeskrivelse: Kong Olav på vei til Nordmarka.	20:09	11:57
5	Et sted du liker spesielt godt.	20:40	8:45
7	Vinterferien din.	16:52	12:39
9	Å velge utdanning.	16:59	15:03
10	Bildebeskrivelse: Kong Olav på vei til Nordmarka; om å snakke med ukjente og bli kjent med folk.	28:56	12:18
12	Trenger vi en påskeferie?	27:43	19:57
16	Fortell om kvalifiseringsoppgaven som du skrev på norskkurset.	29:57	--
17	Hvordan har dette studieåret vært for deg? Framtidsplaner.	27:19	14:49

Vedlegg 2. Oversikt over Emilios epistemiske konstruksjoner

Prosjektuke	1	3	5	7	9
Kategori 1	jeg tror at tror jeg det er jeg tror at det er tror jeg det var x tror jeg jeg vet ikke (x2) du vet at	jeg tror at det er tror det jeg tror det at x tror jeg jeg tror at det var jeg tror at det jeg vet ikke (x4) de vet ikke at det er vi vet ikke hvis han vet at det er jeg vite ikke hva	jeg tror det jeg trodde at jeg tror at det er jeg tror det var jeg vet ikke (x2) jeg vet ikke hva jeg visste ikke de heller	jeg tror det jeg tror det jeg aldri trodde at jeg	jeg tror det ja jeg tror at det er jeg vet ikke (x4) jeg vet at det er vi alle vet hva er
Kategori 2		det kunne være			
Kategori 3	jeg er ikke sikker	det kunne være mulig jeg er sikkert	det er helt klart	det er sikkert	det er sant
Kategori 4	kanskje faktisk selvfølgelig	kanskje (x6) faktisk (x5)	kanskje (x2) faktisk selvfølgelig egentlig	kanskje (x2) egentlig	kanskje (x3) faktisk selvfølgelig selvsagt jo (x3)

Prosjektuke	10	12	16	17
Kategori 1	jeg tror det ja x tror jeg (x3) jeg tror at (x2) jeg tror ikke jeg vet ikke (x3) jeg vet ikke hvordan å forklare da vet jeg ikke hva nå vet jeg at dette hvordan vet du at dette er vet du hva	jeg tror det x tror jeg (x3) jeg tror ikke det jeg tror for ... jeg tror at det er (x2) jeg tror at (x4) jeg trodde at det var jeg vet ikke (x2) jeg vet ikke hvis jeg vet ikke hvilken jeg vet ikke presis jeg vet at det er jeg vet ikke hva	jeg tror ikke at det er jeg tror at (x2) man tror man tror at de fleste tror det jeg tror at det jeg tror det er jeg tror at det er jeg tror ikke det jeg vet (x2) du vet ikke	jeg trodde det ville være jeg trodde at det (.) ville være som jeg trodde jeg trodde at x tror jeg jeg tror at jeg tror at det jeg vet ikke (x3) det vet jeg jeg vet jeg vet at (x2) jeg vet det
Kategori 2	det kan være det kunne være			det kunne være det kunne være
Kategori 3	det er sant	det er sant		det er sant (x10) jeg er usikker x er usikker
Kategori 4	kanskje (x7) faktisk selvfølgelig egentlig	kanskje (x7) selvfølgelig (x3) egentlig (x2)	kanskje (x3) faktisk selvfølgelig	kanskje selvfølgelig (x2) egentlig jo (x2)

Vedlegg 3. Oversikt over Lindas epistemiske konstruksjoner

Prosjektuke	1	3	5	7	9
Kategori 1	jeg vet at jeg tror x	hun tror det er hun tror hun tror at hon bare tror det tror jeg ikke han tror jeg er jeg tror også [det] jeg tror x jeg tror at jeg vet ikke (x3)	ja tror jeg det jeg vet ikke hva du vet jeg vet ikke hvor	jeg tror det jeg tror det er jeg tror at jeg tror x (x3) jeg tror jeg vet ikke jeg vet ikke hva (x2) jeg vet ikke hvorfor	jeg tror jeg tror x jeg tror det jeg vet ikke jeg vet ikke hvor man vet viktig jeg vet ikke hvorfor vi vet ikke nå
Kategori 3	det er sant	det er sant	det er sant (x2)	det er sant (x2)	det er sant (x7) er det riktig
Kategori 4	kanskje (x5)	kanskje (x14)	kanskje (x8)	kanskje (x5)	kanskje (x8) selvfølgelig (x2)

Prosjektuke	10	12	17
Kategori 1	x jeg tror jeg tror der er (x2) jeg tror når jeg tror nei hun tror det er hun tror jeg vet ikke jeg vet ikke hva jeg vet ikke hvorfor det vet jeg	jeg tror det er (x10) jeg tror fordi (x2) jeg tror det (x2) x jeg tru jeg tror (x2) jeg tror ja jeg tror at det er (x2) jeg tror x (x3) jeg vet ikke hvordan jeg vet ikke jeg vet ikke hvorfor jeg vet ikke hva du vet helt sikkert mange visste ikke hvem	jeg tror det er (x4) jeg tror at det er jeg tror at x jeg tror ikke jeg vet ikke (x2) jeg vet ikke hvor jeg vet ikke hvis jeg vet ikke hvorfor når jeg vite at
Kategori 3	det er sant (x7)	det er sant (x8)	det er sant (x14)
Kategori 4	kanskje (x10)	kanskje (x14) helt sikkert	kanskje (x4)

Summary

This article explores the development of epistemic constructions in two adult learners of Norwegian through dense conversation data collected over approximately four months during their second semester of Norwegian studies. The study approaches language learning from a dynamic usage-based perspective (Verspoor et al. 2011). The analyses show that constructions with *tror/vet* ('think/know') represent the most frequent pattern for expressing epistemicity, followed by adverbs (such as *kanskje* 'maybe') and adjectival constructions (*det er sant* 'that is true'). Modal verbs and modal particles with epistemic meaning occur rarely. There are qualitative differences between the two learners: One of the learners develops a more varied and flexible repertoire of epistemic expressions than the other one. The analyses further indicate that the constructions follow different developmental trajectories: Some constructions occur in increasingly flexible and partly schematized patterns (constructions with *tror*), while others mostly function as typical formulaic entities (*det er sant*). We argue that the data adds support to the relevance of usage-based principles, such as non-linearity, variability and construction learning in second language development.

Keywords: *Norwegian as a second language; epistemicity; constructions; Dynamic Systems' Theory; usage-based theory; longitudinal multiple case study*

Hypotesetesting versus utforskende statistikk i språkforskning

Bård Uri Jensen

Høgskolen i Innlandet

Sammendrag

Denne artikkelen handler om forholdet mellom hypotesetestende og utforskende statistiske tilnærminger i språkforskningen, med vekt på andre- og flerspråklighetsforskning. Den bruker eksempler fra publiserte studier til å peke på noen utfordringer ved hypotesetesting, som kravet til spesifikke og eksplisitte hypoteser, premisset om uavhengige observasjoner og prinsippet om gruppevis feilrate, og viser hvordan noen slike utfordringer kan møtes ved å endre tilnærmingen til analysene. Videre argumenteres det for at fokuset på signifikans og p -verdier kan ha blitt for sterkt i deler av språkforskningen, og at vi vil være tjent med å rapportere resultater på andre måter og supplere med andre analysetilnærminger. Artikkelen demonstrerer et knippe av enkle visualiseringsteknikker og trekker frem deres verdi som verktøy i en initiell analysefase, og forklarer også på et overordnet nivå tre mer avanserte multivariate utforskende analysemetoder og deres potensielle rolle som hypotesedannende verktøy. Artikkelens hovedpoeng er hvordan hypotesetestende og utforskende tilnærminger inngår i et samspill, der begge spiller nødvendige roller i språkforskningen.

Nøkkelord: *kvantitative analyser; hypotesetester; utforskende tilnærming; signifikans; visualisering; multivariate metoder*

Innledning

Denne artikkelen diskuterer bruken av ulike statistiske metoder i språkforskning. Den vektlegger samspillet mellom hypotesetestende og utforskende tilnærminger og benytter eksempler fra ulike områder av språkvitenskapelig forskning. Artikkelen er bygd opp på følgende måte: Etter en liten, illustrerende fortelling gis en kort innføring i henholdsvis hypotesetesting og utforskende tilnærminger. I det følgende kapitlet blir det vist hvordan disse tilnæringsmåtene kan inngå i et samspill. Deretter drøftes tre eksempelstudier der hypotesetesting er brukt på uheldige måter, og hvordan man i hvert tilfelle kunne ha tilnærmet seg disse problemstillingene på en bedre måte. Neste kapittel viser først noen enkle visualiseringsteknikker som kan brukes i initiell dataanalyse, før et par multivariate analysemetoder presenteres. Til slutt kommer en kort oppsummering og diskusjon. Artikkelen er en bearbeiding av min prøveforelesningen over oppgitt tema til ph.d.-graden ved Universitetet i Bergen 4. desember 2017.

En liten, fiktiv forhistorie

Da jeg gikk over Torgallmenningen i Bergen før prøveforelesningen min, la jeg merke til noe rart. Jeg hørte masse skarre-r-er rundt meg. Og jeg tenkte umiddelbart:

- (1) Er det slik at skarre-r er mer vanlig enn rulle-r i Bergen?

Dette krevde åpenbart en vitenskapelig undersøkelse. Jeg formet en hypotese om at skarre-r er mer vanlig i Bergen enn rulle-r, eller at det i populasjonen av mennesker som bor i Bergen, er flere språkbrukere som skarrer enn som ruller på r-ene. For å kunne teste denne hypotesen konstruerte jeg en null-hypotese, nemlig at skarre-r og rulle-r er like vanlig, eller at det ikke er noen forskjell i andel språkbrukere som bruker skarre-r, og andel språkbrukere som bruker rulle-r. Så gjorde jeg et lite utvalg. Jeg satte meg på en benk og merket meg hvordan de 5 neste personene som gikk forbi, realiserte r-ene sine. Resultatet var at av de 5 personene i utvalget var det 5 som brukte skarre-r og ingen som brukte rulle-r.

For å analysere dette resultatet tar man utgangspunkt i en antagelse om at nullhypotesen er sann. I dette tilfellet vil det si at de to gruppene av språkbrukere utgjør en like stor andel av språkbrukerne i Bergen. Hvis de er like vanlige, så er sjansen for at en tilfeldig utvalgt person skarrer, lik 50 %, eller 0.5. Altså var sannsynligheten for at den første personen i utvalget mitt skulle skarre, lik 0.5. Sannsynligheten for at den neste personen i utvalget skulle skarre, var også 0.5.¹ Sannsynligheten for at begge disse skulle skarre, kan man regne ut ved å multiplisere de to sannsynlighetene med hverandre, altså 0.5 multiplisert med 0.5, lik 0.25. Slik kunne man fortsette, og man kan regne ut sannsynligheten for at *alle* de 5 personene i utvalget var skarrere, ved å multiplisere 0.5 med seg selv 5 ganger. En slik sannsynlighetsverdi kalles gjerne for p (for *probability*), og regnestykket og svaret vises i (2).

$$(2) \quad p = 0.5 \cdot 0.5 \cdot 0.5 \cdot 0.5 \cdot 0.5 = 0.03125$$

Ifølge vanlig praksis i humanistisk forskning ville man bruke denne lave sannsynligheten, eller p -verdien, til å forkaste nullhypotesen. Resultatet ville dermed være en støtte til hypotesen om at en større andel av språkbrukerne i Bergen skarrer enn ruller på r-ene.

Hypotesetesting

Det lille, fiktive eksemplet ovenfor illustrerer de generelle prinsippene for statistisk hypotesetesting i språkforskning og for så vidt også i hvilken som helst annen forskning. Prosedyren følger de samme stegene i denne rekkefølgen. Formålet er å bekrefte eller avkrefte en hypotese man har om en *parameter* i en *populasjon*, altså at det finnes en form for tendens i populasjonen. I språkforskning er populasjonen gjerne en befolkning av språkbrukere, som for eksempel alle mennesker som bor i Bergen, men den kan bestå av andre typer enheter. Tendensen som man har en hypotese om, kan for eksempel være at det er en systematisk forskjell i verdiene mellom to grupper i populasjonen, eller at det finnes en sammenheng blant individene i populasjonen mellom to variabler. Man

¹ Egentlig er denne sannsynligheten ørlite lavere enn 0.5, ettersom én skarrer allerede er plukket ut fra populasjonen. I store populasjoner spiller denne forskjellen så liten rolle at den kan ses bort fra.

konstruerer en nullhypotese, som går ut på at tendensen i hypotesen ikke finnes, altså at parameteren har verdien 0. Man gjør et tilfeldig utvalg blant individene i populasjonen og måler styrken i tendensen i utvalget, altså et *estimat* på den reelle parameteren. Her bryter eksempelundersøkelsen av skarring med forutsetningene, ettersom utvalget i den undersøkelsen ikke var tilfeldig og neppe kan hevdes å være representativt for populasjonen, i og med at bare mennesker som gikk over Torgallmenningen en bestemt ettermiddag, ville kunne bli med i utvalget. Man regner ut sannsynligheten for å finne en tendens i utvalget som er minst så sterk som den man har funnet, under antagelsen at nullhypotesen er sann. Man sammenligner den sannsynligheten med et kritisk nivå som man har valgt seg på forhånd, ofte kalt signifikansnivået eller α -nivået. Dersom den sannsynlighetsverdien man har regnet ut, er lavere enn det valgte kritiske nivået, *forkaster* man nullhypotesen; man regner den som tilbakevist eller usannsynliggjort. I så fall regner man resultatet som en støtte til eller en bekreftelse av den egentlige hypotesen, og man kaller resultatet *signifikant* og rapporterer den aktuelle tendensen som en egenskap ved populasjonen. Et vanlig α -nivå i humanistisk forskning er 0.05, eller 5 %, og dette gjenspeiler da det nivå av usikkerhet som vi synes er akseptabelt når vi rapporterer om et positivt funn. Det er vesentlig å være oppmerksom på denne statistikkfaglige betydningen av ordet 'signifikant'; det betyr utelukkende at resultatet er sannsynlig innenfor et predefinert nivå av sikkerhet, og sier ingenting om hvorvidt resultatet er betydningsfullt eller viktig.

Dette er den grunnleggende logikken og prosedyren for all hypotesetesting, der man følger disse stegene i denne rekkefølgen og regner ut en p -verdi ved hjelp av en matematisk formel. De hypotesetestene vi gjerne kjenner under navn som for eksempel Students t -test eller Pearsons korrelasjonstest, er rett og slett matematiske formler for å regne ut p -verdier som så kan sammenlignes med α . Forskjellen er at formlene i disse testene er noe mer komplekse enn formelen vi kunne bruke i skarre-eksemplet, og man benytter derfor gjerne et dataprogram til å gjøre beregningene.

Det er viktig å være bevisst at hypotesetesting betyr testing av hypoteser. Dette kan virke som en tautologi eller en banalitet, men det er mitt inntrykk at det blant språkvitere ikke er så uvanlig å overse dette, og det kan ha uheldige konsekvenser for forskningens gyldighet. Når man bruker en hypotesetest, skal den alltid ta utgangspunkt i en konkret,

formulert hypotese som skal testes. Hypotesen må være formulert på forhånd, altså før datainnsamlingen, eller i det minste før dataanalysen er påbegynt. Hvis man ser på dataene først og formulerer hypoteser etterpå, blir logikken i beregningen av p -verdien forrykket, og resultatene fra eksperimentet eller undersøkelsen vil være ugyldige. Man bruker altså hypotesetester til å bekrefte eller avkrefte hypoteser, og tilnærmingen blir gjerne også kalt for bekreftende (*confirmatory*) data-analyse.

Utforskende tilnærminger

Ikke alle kvantitative forskningsstudier tar utgangspunkt i formulerte hypoteser. Noen ganger undersøkes variabler eller studieobjekter som det finnes lite eller ikke noe grunnlag for å formulere hypoteser om. Da kan man bruke statistiske teknikker for å *utforske* dataene. *Utforskende* eller eksplorative statistiske tilnærminger dreier seg om dataanalyser som med ulike metoder og verktøy har som formål å utforske, gjøre seg kjent med, få overblikk over data, altså egenskapene til variabelfordeling eller kombinasjoner av variabelfordelinger.

Denne typen økt kunnskap og forståelse om data kan være et mål i seg selv, eller den økte kunnskapen kan i neste trinn danne et grunnlag for å utvikle nye hypoteser som deretter kan testes på nye data. Utforskende tilnærminger brukes dessuten gjerne i en tidlig fase i en undersøkelse for å utvikle et kunnskapsgrunnlag for å velge gyldige hypotesetestende analysemetoder. De statistiske teknikkene som benyttes for å utforske data, som visualiseringer eller multivariate metoder, er typisk andre enn dem man bruker til hypotesetesting; dette kommer jeg tilbake til.

Et eksempel på en utforskende tilnærming er fra Gujord, Halverson og Jensen (2017), som studerer 8 variabler (se tabell 1 neste side) knyttet til realisering av subjekt i tre typer tekster på norsk.

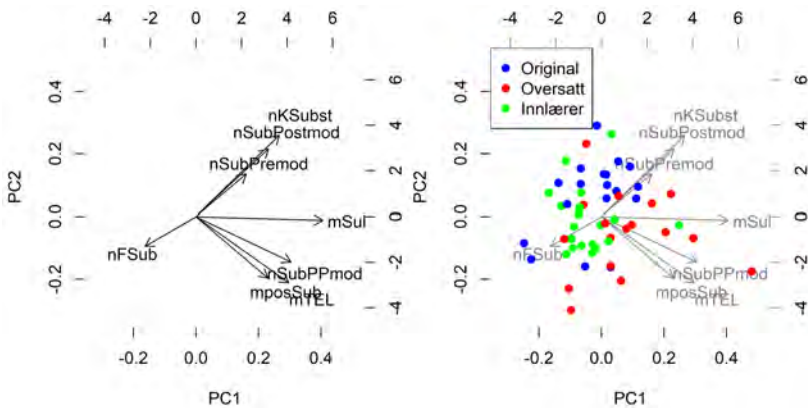
De tre teksttypene er norske originaltekster, tekster oversatt fra engelsk, og tekster skrevet av innlærere med engelsk som førstespråk, totalt et utvalg på 55 tekster. Gujord og kollegene hennes analyserer så de 8 variablene med en multivariat metode kalt prinsipalkomponentanalyse (PCA). Dette er en analysemetode som man bruker til å redusere kompleksiteten i et sammensatt rom av mange variabler, slik at så mye som mulig av variasjonen i materialet samles i få dimensjoner. I dette tilfellet

Tabell 1: Egenskaper ved subjektet, brukt i prinsipalkomponentanalyse (Gujord et al. 2017).

ID	Variabel
mTEL	Gjennomsnittlig t-enhetslengde (antall ord)
mposSub	Gjennomsnittlig subjektsposisjon i t-enheten (antall ord fra starten)
nFSub	Andel av subjektene som er formelle subjekter (ikke-referensiell 'det')
mSubL	Gjennomsnittlig subjektsslengde (antall ord)
nKSubst	Andel av subjekter som har substantiv i kjernen
nSubPremod	Andel av subjekter med premodifisert kjerne
nSubPostmod	Andel av subjekter med postmodifisert kjerne
nSubPPmod	Andel av subjekter med både pre- og postmodifisert kjerne

tar analysen utgangspunkt i et rom av 8 variabler som er dannet av 55 observasjoner på hver av disse variablene. Rent teknisk går prinsipalkomponentanalysen frem på den måten at den først samler så mye variasjon eller informasjon som mulig i den første dimensjonen ved å optimalisere en vektet lineær kombinasjon av alle de ulike variablene. Deretter samler den så mye som mulig av den gjenværende variasjonen i en ny dimensjon som er uavhengig av den første, og som altså ikke korrelerer med den. Slik går den frem inntil den har gått gjennom alle de 8 dimensjonene (Everitt og Hothorn 2011:61–62). I de siste dimensjonene vil det dermed gjenstå svært lite variasjon, og materialet kan beskrives nesten like godt uten å ta hensyn til disse dimensjonene. Hvor godt man kan beskrive materialet med få dimensjoner, avhenger av hvordan variasjonen i materialet arter seg, men i praksis vil ofte bare to eller tre dimensjoner benyttes for å gi en oversikt, selv om oversikten da ikke gjengir det fullstendige bildet. Gevinsten ligger i en enklere beskrivelse av et komplekst materiale i et lite antall nye variabler (altså dimensjonene), som dessuten er uavhengige av hverandre.

I det venstre diagrammet i figur 1 vises de to første dimensjonene fra prinsipalkomponentanalysen til Gujord et al. Disse to dimensjonene representerer i dette tilfellet til sammen noe over halvparten av den samlede variasjonen i materialet. I et slikt diagram fra en prinsipalkomponentanalyse representerer lengden på pilene hvor sterkt de ulike variablene bidrar, og retningen viser deres bidrag til de to dimensjonene og hvordan variablene ligner hverandre og skiller seg fra hverandre i disse to dimensjonene.



Figur 1: En grafisk fremstilling av de to første dimensjonene fra en prinsipalkomponentanalyse av datamaterialet til Gujord et al. (2017). Til venstre vises hver variabels bidrag til de to dimensjonene. Til høyre de samme to dimensjonene, der blå prikker representerer originaltekstene, røde prikker de oversatte tekstene, og grønne prikker innlærertekstene. Se tabell 1 for forklaring av de enkelte variablene.

Når det todimensjonale rommet er dannet, kan de opprinnelige observasjonsenhetene plasseres på de to aksene, og man kan se hvordan enhetene ligger i forhold til hverandre i dette todimensjonale rommet. I det høyre diagrammet i figur 1 er hver tekst representert med et punkt i bildet, der hver teksttype har fått sin egen farge. Prinsipalkomponentanalysen kjenner altså ikke til disse tre teksttypene, så analysen utnytter ikke informasjonen om at det er tre ulike teksttyper i materialet; den kjenner bare til verdien av de 8 språklige variablene for hver av de 55 tekstene. Men diagrammets forenklete fremstilling av det komplekse materialet hjelper forskerne til å se at de tre teksttypene ganske tydelig plasserer seg i tre ulike regioner i det todimensjonale feltet som analysen danner. Tilnærmingen kan altså for det første tilby et umiddelbart inntrykk av *at* de tre teksttypene synes å ha noen typiske egenskaper som skiller dem fra hverandre, og at det også er noen likheter mellom dem. Ved å se nærmere på hvordan de to dimensjonene er definert av de enkelte variablene, kan man for det andre begynne å danne seg et bilde av *hvordan* de tre teksttypene er forskjellige, og hvordan de ligner hverandre. Denne utforskende analysen med tilhørende visualisering

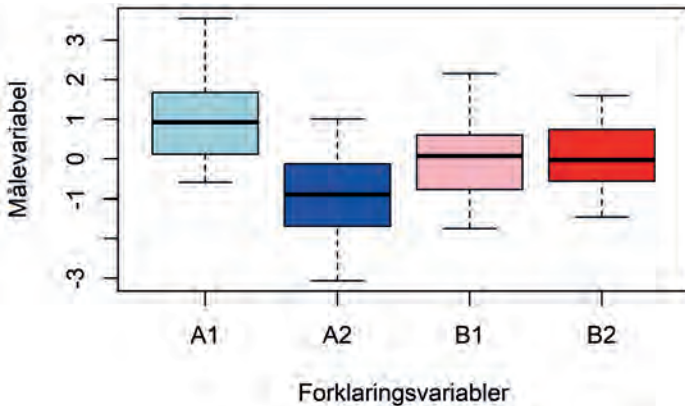
kan dermed bidra til å gi et ganske intuitivt bilde av hvordan disse teksttypene forholder seg til hverandre, uten at det lå noen hypotese om dette til grunn.

I dette konkrete diagrammet i figur 1 ser vi blant annet at originaltekstene har høyere andel subjekter med substantiv i kjernen og subjekter som er utbygd med enten pre- eller postmodifiseringer ($nKSubst$, $nSubPremod$, $nSubPostmod$), mens oversatte tekster blant annet har gjennomsnittlig lengre t-enheter og også gjennomsnittlig plasserer subjektet lengre ut i t-enheten ($mTEL$, $mposSub$), og innlærertekstene har høyere andel av formelle subjekter ($nFSub$).

Samspeillet mellom to tilnærminger

Jeg ønsker med denne artikkelen å vise at det ikke er noen motsetning mellom det å bruke hypotesetestende og utforskende tilnærminger til analyse av data, og peke på hvordan de utfyller hverandre og delvis også glir over i hverandre. Jeg vil bruke eksempler fra språkforskning til å belyse de to tilnærmingene, men også til å vise hvordan de er relevante for andrespråkforskning. Mange av eksemplene er hentet fra korpuslingvistikk, men drøftingen er selvfølgelig relevant også for andre typer språkforskning, som for eksempel psykolingvistiske eksperimenter med måling av reaksjonstider eller spørreskjemaundersøkelser om språkholdninger.

Vi skal se på et nytt fiktivt eksempel. La oss tenke oss at det kommer en opprømt språkforsker til meg med diagrammet i figur 2. Forskeren har sittet og studert diagrammer over ulike forklaringsvariabler uten å oppdage noen effekter på målevariabelen, men har nå funnet en kombinasjon av to forklaringsvariabler som gir utslag på målevariabelen i diagrammet. I andrespråkforskningen kunne et slikt diagram for eksempel representere feilfrekvens på en spesifikk språklig variabel (målevariabelen), mens de to forklaringsvariablene kunne være henholdsvis kjønn og førstespråk. I så fall ville A1-gruppen i figuren representere menn med førstespråk 1, mens B2 ville representere kvinner med førstespråk 2, og tilsvarende for A2 og B1. Forskeren ber meg sjekke om den synlige effekten i diagrammet er signifikant, altså om p -verdien er lavere enn α :



Figur 2: Boksdigram som viser interaksjon mellom to dikotome forklaringsvariabler på en fiktiv målevariabel. Den ene forklaringsvariabelen har verdiene A og B, og den andre har verdiene 1 og 2.

(3) Er effekten i figur 2 signifikant?

Det er to problemer med denne anmodningen. Det første problemet, som jeg allerede har vært inne på, er at spørsmålet ikke er dannet med utgangspunkt i en ferdig formulert hypotese. Spørsmålet er dannet etter at dataene er inspisert, og da har man altså ikke noen hypotese, og man følger ikke den nødvendige rekkefølgen i prosedyren for hypotesetesting. Med en hypotese som er basert på observasjoner av de samme data som man tester på, forrykker man grunnlaget for sannsynlighetsberegningen knyttet til det som skal være et tilfeldig utvalg, og resultatet blir ugyldig. I den fiktive observasjonsstudien fra Torgallmenningen fikk jeg derimot først et inntrykk basert på det man kan kalle en liten pilotstudie. Deretter formulerte jeg en hypotese basert på inntrykket fra pilotstudien, og til slutt samlet jeg inn nye data som jeg testet hypotesen på. Slik fulgte Torgallmenning-studien den riktige logikken i forløpet.

Det andre problemet er at spørsmålet i (3) ikke er spesifikt. Diagrammet viser en interaksjon mellom de to forklaringsvariablene, men anmodningen om hypotesetesting presiserer ikke spesifikt hvilken tendens forskeren ønsker å sjekke signifikansen for. Det kan være forskjellen mellom A1 (lyseblå) og A2 (mørkeblå), eller forskjellen mellom A1 (lyseblå) og B1 (rosa), eller forskjellen mellom A1 og resten av

gruppen, eller forskjellen mellom differansen mellom A1 og A2 (de blå) og differansen mellom B1 og B2 (de røde). Alle disse er rimelige hypoteser å ha, og kanskje er de også vitenskapelig interessante og relevante. Men når man skal teste en hypotese, må den være spesifikk. I den fiktive studien av data fra Torgallmenningen ville et tilsvarende, uspesifikt forskningsspørsmål være:

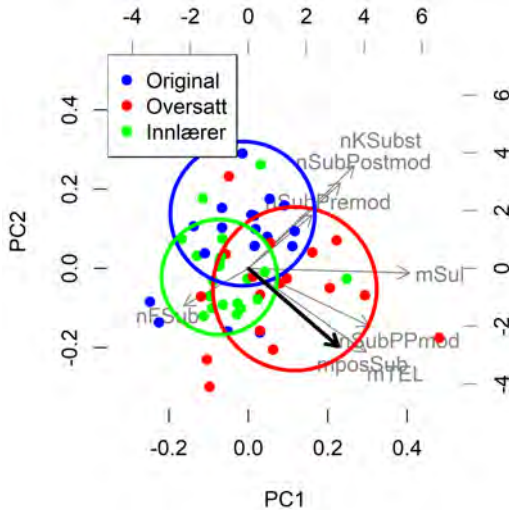
(4) Er det flere som skarrer i Bergen?

Forskningsspørsmålet som jeg faktisk stilte i (1), var om det i Bergen er flere som skarrer enn ruller på r-ene, men en annen tolkning av spørsmålet i (4) ville være om det er en større andel som skarrer i Bergen enn i et annet, spesifisert område av Norge, f.eks. Hamar. Spørsmålet i (3) ovenfor er altså ikke spesifikt nok.

Et sentralt poeng er dermed hvordan man danner hypoteser som er egnet for hypotesetesting. Én tilnærming er å bruke en utforskende analyse på et datamateriale, formulere en hypotese på grunnlag av en tendens man finner i den utforskende analysen, og deretter samle inn et nytt datamateriale som man bruker til å teste hypotesen på. Man kunne for eksempel bruke prinsipalkomponentanalysen i figur 1 og figur 3 til å generere en hypotese om at oversatte tekster på norsk (røde punkter i diagrammene) har subjektet plassert lengre ut i setningen enn originaltekster (blå punkter). Deretter kunne man samle inn et nytt tekstmateriale og teste denne spesifikke hypotesen med en passende hypotesetest, for eksempel Students t -test eller tilsvarende. I så fall ville studien basert på prinsipalkomponentanalyse fungere som en pilotstudie for en helt parallell studie med helt tilsvarende studieobjekt og helt tilsvarende variabler.

Vi bruker ofte tidligere empiriske studier som grunnlag for å danne hypoteser. Dette kan være selvstendige studier eller pilotstudier, og de kan være utforskende studier eller hypotesetestende studier. Vi kan også ha et rent teoretisk grunnlag for en hypotese, men det vanligste er kanskje å ha en kombinasjon, eller i det minste at det empiriske grunnlaget også er forankret i en form for teori. Men når vi formulerer hypotesen, må vi sørge for at den er spesifikk og eksplisitt, så vi kan bruke en hypotesetest til å teste den.

Ofta er ikke grunnlaget for å formulere en hypotese like solid som i det tilfellet jeg beskriver ovenfor, men man har kanskje noen empiriske re-



Figur 3: Resultatet av en prinsipalkomponentanalyse (Gujord et al. 2017). Ringene og pila er satt inn manuelt på grunnlag av visuell inspeksjon. Den svarte pila indikerer at de oversatte tekstene (røde punkter) har en plassering i rommet som er lengre ned og til høyre enn de andre tekstene, noe som er i samme retning som variabelen som representerer subjektets posisjon i setningen (*mposSub*).

sultater som dreier seg om et studieobjekt som ikke er helt det samme, eller variabeltyper som ikke svarer helt til de variablene man ønsker å undersøke. I tillegg har man kanskje en teori som knytter de to studieobjektene sammen. Hva som kan sies å være et “godt nok” grunnlag for å danne en hypotese, er et spørsmål uten klare svar. I doktoravhandlingen min undersøker jeg hvordan skriveverktøyet påvirker forskjellige leksikosyntaktiske trekk i elevtekster skrevet på førstespråket (Jensen 2017). Jeg har imidlertid ikke noe empirisk hypotesegrunnlag som er direkte knyttet til denne type data. Derimot har jeg en del empiri fra forskning på registervariasjon, delvis knyttet til teori om at produksjonshastighet er en årsak til forskjeller mellom muntlig og skriftlig språkbruk (Biber 1988; Chafe og Danielewicz 1987; Halliday 1989). Dessuten viser jeg til en gammel studie som handler om hvordan tre ulike ikke-digitale skriveverktøy med ulik hastighet påvirker en enkelt språkvariabel kalt TTR^2 på en slik måte at høyere skrivehastighet

² *Type/token ratio*, altså forholdstallet mellom antall typer og antall eksemplarer, i dette tilfellet av ordformer i teksten.

gir TTR-verdier som man gjerne forbinder med mer “muntlig” eller “spontant” språk (Horowitz og Berkowitz 1964). Men jeg har ingen støtte i studier om digitale skriveverktøy som tar hensyn til egenskapene til disse verktøyene. Man kan absolutt sette spørsmålsteget ved et slikt fundament for en hypotese.

Så lenge en hypotese ikke direkte strider mot hovedvekten av den bakgrunnskunnskapen man har, så mener jeg det ikke er noe direkte i veien for å teste den. Tukey advarer imidlertid sterkt mot å tro at “vitenskap [...] begynner med et ryddig spørsmål” (1980:24), og normalt ønsker vi å kunne argumentere både empirisk og teoretisk for at hypotesen vår representerer en realistisk modell av virkeligheten. Testing av fullstendig grunnløse hypoteser gjør det problematisk både å forklare og drøfte resultatene og eventuelt sette dem inn i en større kunnskapsmessig sammenheng. Dessuten kan testing av grunnløse hypoteser komme i veien for og redusere styrken i analysene av velbegrunnede hypoteser, slik jeg kommer tilbake til.

Eksempler på studier med hypotesetester

Jeg vil nå se nærmere på studier fra tre doktoravhandlinger som eksempler på hver sin type utfordring knyttet til hypotesetesting, og hver med sin potensielle løsning. De tre studiene er valgt fordi de godt illustrerer de poengene jeg ønsker å løfte frem, ikke fordi de utmerker seg som spesielt graverende tilfeller.

Eksempel 1: Gruppevis feilrate

Leedham undersøker frekvensen av 14 kohesive uttrykk (vist i tabell 2) i engelske tekster som er skrevet av studenter med kinesisk som L1 (2011:199–228). Leedham sammenligner frekvensen av de 14 uttrykkene hos studenter som går i første og andre år på universitetet, med studenter som går i tredje år. Tallene er frekvensene av hvert uttrykk per millioner ord, så de er sammenlignbare uavhengig av tekstlengder. Leedhams analyse består i å sammenligne frekvensene parvis for hvert av uttrykkene, som vist i tabellen. For eksempel sammenlignes frekvensen av ‘on the other hand’ blant de yngre studentene (257) med frekvensen av ‘on the other hand’ blant de eldre studentene (129), mens

Tabell 2: Frekvenser av et utvalg kohesjonsuttrykk i tekster skrevet av kinesiske studenter i henholdsvis 1. eller 2. og 3. studieår. Frekvenstillene er gjengitt som antall forekomster per millioner ord. Forenklet gjengivelse etter Leedham (2011:303).

Kohesjonsuttrykk	Signifikans	1. og 2. studieår	3. studieår
on the other hand	*	257	129
besides	*	228	122
at the same time	**	185	65
nevertheless		157	179
nowadays		150	86
in the long run	**	114	22
and so on		114	50
in other words		100	108
at that time	**	86	14
meanwhile		86	72
what's more		64	29
last but not least		50	22
however		1290	1536
therefore	*	1140	868

frekvensen av 'besides' blant de yngre (228) sammenlignes med frekvensen av 'besides' blant de eldre (122), osv.

Til sammen innebærer dette at det er foretatt 14 slike parvise sammenligninger. Det er satt stjerne ved uttrykkene der hun har funnet det hun regner som signifikante forskjeller mellom de to gruppene, nærmere bestemt at $p < 0.05$. To stjerner markerer tilfeller der resultatene er "sterkt" signifikante, altså at p -verdiene er spesielt lave, i denne studien vil det si $p < 0.01$.³ Konklusjonen er dermed at det finnes 6 statistisk signifikante forskjeller mellom gruppene, og at disse består i at hvert av de 6 aktuelle uttrykkene har høyere frekvens hos studenter i de lavere årskullene.

Dessverre er det et alvorlig problem ved denne fremgangsmåten. Når vi utfører en hypotesetest med α -nivå satt til 0.05, aksepterer vi en risiko

³ Det går ikke eksplisitt frem av Leedhams fremstilling hvilken statistisk hypotesetest hun har brukt, men ut fra hva hun ellers skriver i avhandlingen, er det ikke usannsynlig at det er enten t -tester eller z -tester; for poenget mitt spiller ikke dette noen rolle.

på 5 % for en type-1-feil, altså for at vi feilaktig forkaster en sann nullhypotese. Dette kaller vi gjerne et falskt positivt resultat. Det er en konvensjon, og en form for kontrakt med leseren av forskningsartikkelen vår, at det finnes en risiko av denne størrelsen for et falskt positivt resultat. Men når vi utfører flere tester samtidig, er altså risikoen for et falskt positivt resultat 5 % for hver test. Det medfører at den samlede risikoen for minst ett falskt positivt resultat, det vi kaller gruppevis feilrate (*familywise error rate, FWER*), øker med antall tester. Hvis vi utfører 14 samtidige tester, som her, er den totale risikoen for minst ett falskt positivt resultat blitt over 50 % (Jensen 2018:460–461).⁴ En så høy risiko for falske resultater er ikke del av konvensjonen og neppe i tråd med kontrakten med leseren.

Det mest grunnleggende problemet i fremgangsmåten til Leedham er at det blir testet på flere hypoteser uten at α -nivået blir justert for å motvirke gruppevis feilrate, altså den økte akkumulerte faren for type-1-feil eller falske positive funn. Det er dette Tukey kaller “the problem of multiplicity”, som han i 1980 hevder blir sett bort fra i stor grad (Tukey 1980:24). Jeg tror ikke dette er blitt så mye bedre siden den gang, i hvert fall ikke i språkforskningen. Gries (2015:16–17) peker på det samme.

En vanlig løsning på problemet med økt gruppevis feilrate er å korrigere for den økte risikoen for feil. Bonferroni-korrigerering blir mye brukt til dette formålet, eventuelt Šidák-korrigerering, som er å foretrekke, særlig dersom antall sammenligninger er høyt (Abdi 2007).⁵ Med slik korrigerering ville α -nivået måtte settes til omtrent 0.005, og flere av de rapporterte positive funnene til Leedham ville vise seg ikke å være signifikante likevel.

Problemet med å bruke så mange tester i en studie og korrigere for multipel testing eller gruppevis feilrate på denne måten er at risikoen for type-2-feil øker, altså risikoen for falske *negative* resultater. Ved å operere med et α -nivå på ca. 0.005 for hver enkelt test, slik man ville måtte gjøre i dette tilfellet, gir man altså avkall på styrke til å avdekke

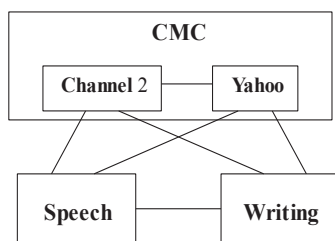
⁴ Dette kan regnes ut med formelen $1 - (1-\alpha)^k$, der k er antall samtidige tester. $1 - (1-\alpha)^{14} \approx 0.51$ for $\alpha = 0.05$.

⁵ Bonferroni-korrigerering er egentlig en unøyaktig tilnærming til Šidák-korrigerering, utviklet fordi Šidák-korrigerering er krevende å regne ut for hånd. Med dagens datamaskiner er ikke det en viktig begrunnelse, og jeg anbefaler å bruke Šidák-korrigerering hvis antall tester overstiger 3, for å unngå et unødvendig konservativt α -nivå.

tendenser som faktisk finnes i populasjonen. En annen måte å si det på er at med samme utvalgsstørrelse vil kravet til effektstørrelsen være strengere for å oppnå signifikant resultat *i hvert enkelt tilfelle*. Dette er en viktig grunn til at man bør begrense antall tester til et lite sett av velbegrunnede hypoteser. Jeg vet ikke om Leedham hadde en konkret, begrunnet hypotese for hvert enkelt av de 14 uttrykkene som ble testet, men det er ingenting i avhandlingsteksten som tyder på det, og det er lite trolig at hun hadde det. Hun skriver om konnektivene generelt og noen undergrupper av dem mer spesielt, men har ingen eksplisitt begrunnelse for at hver enkelt av dem skulle ha ulik frekvens i de to gruppene. Jeg mistenker med andre ord at hun bruker hypotesetester, men ikke til testing av hypoteser. Så en mer grunnleggende løsning på dette problemet ville være å arbeide mer for å utvikle et mindre antall konkrete og begrunnede hypoteser. En mulig fremgangsmåte ville være å benytte analysene fra 2011 som en utforskende analyse som kunne danne grunnlag for å generere spesifikke hypoteser om bare noen av konnektivene. Disse færre hypotesene kunne så testes på nye data, og analysen fra 2011 ville dermed ha fungert som en pilotstudie.

Eksempel 2: Anova-modeller og gruppevis feilrate

Det neste eksemplet er en studie i en avhandling av Nishimura (2008), og den har et lignende, men ikke identisk problem.



Figur 4: Diagram som viser sammenligningen av frekvenstill mellom fire ulike teksttyper. Gjengitt etter Nishimura (2008:120).

Nishimura analyserer frekvens av visse grammatiske trekk i fire teksttyper, nemlig muntlige, skriftlige og to typer av digitale skriftlige tekster eller datamaskinmediert kommunikasjon (*computer-mediated communication, CMC*). Hun sammenligner frekvensverdiene ved å utføre parvise

tester mellom hver av de fire teksttypene, totalt 6 tester, illustrert med strekene mellom boksene i diagrammet i figur 4. Dette skaper et tilsvarende problem som det vi nettopp så på, knyttet til multippel testing og økt gruppevis feilrate, men i dette tilfellet finnes det en standardløsning som er i vanlig bruk og anbefalt i lærebøker beregnet på lingvister (Gries 2013:276–280; Larson-Hall 2010:290–311; Levshina 2015:182–189; Lowie og Seton 2013:63). I stedet for å bruke *t*-tester for hver parvise sammenligning⁶ er det i slike situasjoner vanlig heller å modellere hele systemet med variasjonsanalyse, ofte kjent som anova (*analysis of variance*). Anova tar hånd om sammenligningen av alle de fire gruppene på en gang innenfor én modell. Deretter er det vanlig å bruke en prosedyre for trinnvis reduksjon av modellen til man får det vi kaller en minimal adekvat modell, altså den minste – enkleste – modellen som beskriver dataene på en adekvat måte. Den minimale adekvate modellen blir tilegnet en *p*-verdi av statistikkprogrammet, som det er vanlig å rapportere og bruke til å avgjøre om modellen er “signifikant”, slik jeg selv gjør det (Jensen 2017: for eksempel 96–97). I noen tilfeller vil den minimale adekvate modellen være identisk med den maksimale modellen, altså ved at ingen trinnvis reduksjon kunne utføres uten for stort tap av informasjon.

Problemet med denne mye brukte og allment aksepterte fremgangsmåten er at man ikke lenger egentlig tester noen spesifikk hypotese. Hypotesen til anova er at det finnes *en eller annen forskjell* i systemet av sammenligninger, men dette er lite spesifikt og i liten grad noe jeg ville anse for en egentlig hypotese. Særlig dersom flere enn én forklaringsvariabel er involvert og analysen inkluderer interaksjoner mellom forklaringsvariablene, kan systemet bli temmelig komplekst og “hypotesen” som testes, tilsvarende ullen. Etter hvert som man justerer anova-modellen gjennom trinnvis reduksjon, foretar man dessuten i realiteten en seleksjon mellom alternative modeller, og dermed justerer man også stadig hypotesen (og nullhypotesen) som blir testet. Som hypotesetesting betraktet er denne prosedyren ikke gyldig, og resultatene bør ikke betegnes som “signifikante”.

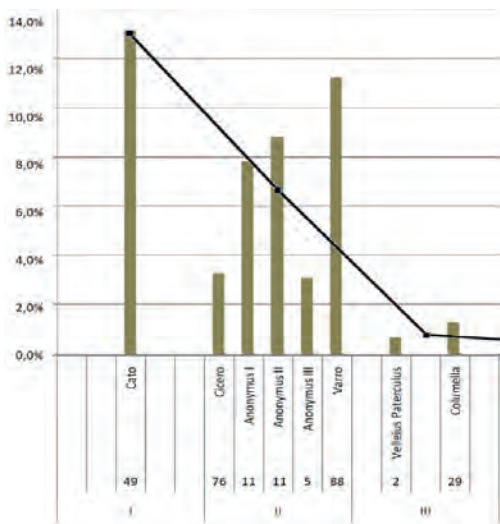
I stedet er det naturlig å se på anova-modellering som en utforskende tilnærming til dataene. En slik tilnærming kan gi oss et overblikk og en

⁶ I stedet for *t*-tester bruker Nishimura parvise kjikvadrat-tester på en måte som strider mot prinsippet om uavhengige observasjoner, så analysene hennes er ugyldige også av den grunn. Se neste seksjon.

forståelse av materialet som vi i neste omgang om ønskelig kan benytte til å utforme en mer spesifikk og testbar hypotese som da ville ha empirisk forankring i enkelte av tendensene i materialet og være knyttet til bare noen av strekene i diagrammet. Én mulig slik hypotese i Nishimuras studie kunne for eksempel være at digital skriving skiller seg både fra muntlig språk og fra tradisjonelt skriftlig språk. Deretter kunne man samle inn et nytt, tilsvarende materiale, og den nyutviklede hypotesen kunne så testes på det nye materialet ved hjelp av to t -tester (og Šidák-korrigerings).

Eksempel 3: Uavhengige observasjoner

Det siste eksemplet er fra et litt annet felt; det dreier seg om en studie av diakron utvikling av bruken av en viss type underordning i latin, hentet fra en doktoravhandling av Danckaert (2011).



Figur 5: Søylediagram som gjengir frekvensen av en viss type underordningskonstruksjoner i 8 tekster skrevet på latin gjennom en periode på ca. 300 år (x-aksen). Figuren er gjengitt etter Danckaert (2011:303), men beskåret slik at den bare viser den delen som er relevant for min diskusjon her.

Danckaert (2011:300–304) bruker 8 latinske tekster fra 3 ulike perioder som strekker seg over til sammen 300 år, til å sammenligne frekvensen av den underordningskonstruksjonen han er interessert i, mellom disse tre periodene. Frekvensen blir i studien regnet ut som antall forekomster per antall mulige kontekster for den aktuelle konstruksjonen. Han finner at frekvensen i tekstene går ned over disse 3 periodene, og han bruker denne tendensen til å konkludere med at frekvensen går ned i latin generelt i denne perioden.

Problemet med denne analysen er at den er basert på ikke-uavhengige observasjoner (Jensen 2018:461–463); i den første perioden teller Danckaert 49 forekomster i i alt 372 potensielle kontekster i én tekst skrevet av én forfatter (Cato) og bruker disse observasjonene som en indikasjon på bruken i latin generelt i denne perioden. Han putter tallene inn i en test for sammenligning med de andre periodene, som om hver observasjon kom fra et tilfeldig utvalg av 372 tekster skrevet av 372 ulike personer.⁷ Problemet gjelder også i de andre to periodene; det er flere observasjoner av samme tekst, og disse observasjonene er dermed ikke uavhengige av hverandre. Fremgangsmåten tilsvarende at jeg skulle ha stoppet samme mann 5 ganger på Torgallmenningen for å høre om han skarret hver gang, i stedet for å vurdere 5 forskjellige informanter. En slik fremgangsmåte lurder den statistiske testen til å tro at den har større sikkerhet for beregningene sine enn den i realiteten har, og slik blir det lettere å forkaste nullhypotesen og dermed oppnå et “signifikant” resultat. Det reelle totale utvalget til Danckaert er på bare 8 personer, fordelt på 3 perioder; én av periodene er representert ved bare én person. Det betyr at datamaterialet rett og slett er for lite til å kunne testes statistisk med tanke på å konkludere om latinsk språkbruk i de tre periodene generelt.

Hypotesen til Danckaert er derfor rett og slett ikke testbar, i hvert fall ikke med det datamaterialet som han har til rådighet. Et vanlig råd til forskeren i en slik situasjon ville være å gå tilbake og samle inn data fra flere informanter, men i og med at disse tekstene er rundt 2000 år gamle, så kan nok det være forbundet med vanskeligheter. Da er kanskje den eneste løsningen heller å gjøre en annen type studie, kanskje en kvalitativ analyse eller deskriptiv presentasjon. Andre alternativer kunne være å

⁷ Danckaert bruker Wald-intervaller på binomialfordelinger for å teste disse forskjellene. Se f.eks. Scherer (2018). Hvorvidt han gjør dette eller bruker kjikvadrat-test eller Fishers eksakte test, er uviktig for diskusjonen her; prinsippet om uavhengige observasjoner er det samme uansett hvilken test som blir brukt.

endre forskningsspørsmålet eller forkaste studien, og eventuelt rapportere fra den som en metodologisk mislykket tilnærming. Om man har tilgang til et større utvalg, kunne man utnytte en slik undersøkelse til hypotesedanning, som i de foregående eksemplene, men i dette tilfellet er det altså kanskje ikke mulig. Eksemplet viser at det i noen tilfeller rett og slett kan være umulig å teste en hypotese statistisk, og da er faktisk det eneste alternativet å la det være.

Utforskende tilnærming, ikke teknikker

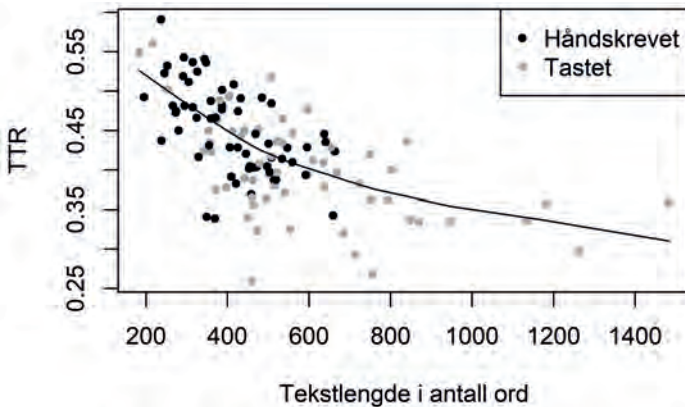
I dette kapitlet skal vi gå videre til de utforskende tilnærmingene og se nærmere på dem. Tukey understreker at man bør se på utforskende data-analyse som en måte å *tilnærme* seg analysen på heller enn et sett med *teknikker*, slik hypotesetesting kan sies å være. “Exploratory data analysis is an attitude, a flexibility, and a reliance on display, NOT a bundle of techniques” (Tukey 1980:23, Tukeys utheving). Det finnes ikke faste oppskrifter for utforskning. Man må tilpasse seg landskapet eller terrenget etter hvert som man oppdager det. Dette innebærer ikke at man ikke benytter teknikker i utforskende dataanalyse, men at det er kreativiteten og fleksibiliteten i utnyttelsen av disse teknikkene som er det essensielle. Vi skal se på noen teknikker som er til rådighet.

Visualisering

Visualisering og inspeksjon av visualiseringer står sentralt i det å utforske ukjente data. Man kan bruke enkle diagrammer som spredningsdiagram, boksdiagram, histogram og tetthetskurver, skreddiagram og vekstdiagram til å visualisere og inspisere variablenes egenskaper.

Spredningsdiagrammer (figur 6) viser typisk sammenhengen mellom to kontinuerlige variabler. I et spredningsdiagram representerer hvert punkt ett observert individ, men verdiene til to kontinuerlige variabler på dette samme individet samtidig. Såfremt antall observasjonsheter ikke er for stort, kan man dessuten enkelt supplere med fargekoding av to eller flere verdier for en kategorisk variabel. Spredningsdiagrammer er godt egnet til å få frem korrelasjon (sammenheng) mellom to variabler på de samme individene, og diagrammet i figur 6 illustrerer tydelig en negativ korrelasjon mellom TTR for ordformer og tekstlengde; høye verdier av tekstlengde henger sammen med lave verdier av TTR og

motsatt. Dessuten går det tydelig frem at sammenhengen ikke er lineær; etter hvert som tekstene blir lengre, synker TTR-verdiene mindre bratt. Spredningsdiagrammer har i tillegg den fordel at hver variabelverdi blir vist nøyaktig, slik at man lett kan peke ut blant annet maksimums- og minimumsverdier, og når antall observasjonseenheter ikke er for stort, kan man studere enkeltindivider i diagrammet. I diagrammet i figur 6 kommer det for eksempel frem at alle de lengste tekstene er tastet, mens det ikke er bare håndskrevne tekster blant de korteste tekstene.

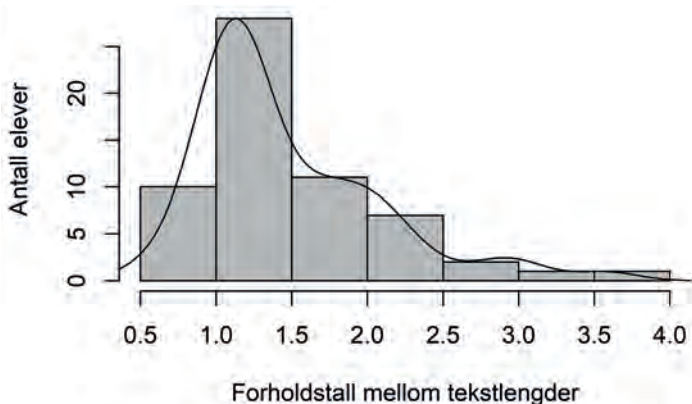


Figur 6: Spredningsdiagram for to kontinuerlige variabler som representerer teksters egenskaper. Eksempel gjengitt etter Jensen (2017:173). X-aksen representerer tekstlengde i antall ord, mens y-aksen representerer TTR for ordformer i teksten. Hvert punkt representerer én tekst, og en dikotom variabel (skriveverktøy) er gjengitt med fargen på punktene. Det er dessuten tegnet inn en ikke-parametrisk regresjonskurve som tydelig illustrerer den negative og ikke-lineære korrelasjonen mellom de to variablene.

Boksdigrammer (figur 2) viser typisk sammenheng mellom en kontinuerlig variabel og en eller flere kategoriske variabler og er særlig egnet til å visualisere både den kontinuerlige variabelens fordeling og forholdet mellom ulike grupper. Boksdigrammer er i sin vanligste form ikke-parametriske; medianen er representert ved den fete linjen midt i

boksen, mens boksens utstrekning markerer den øvre og nedre kvartil.⁸ Slik visualiserer boksens utstrekning omfanget av den midterste, typiske halvparten av observasjonene. Minimums- og maksimumsverdier er markert ved tverrstrekene ytterst på halene på hver side av boksen, og i noen tilfeller er utliggere tegnet inn spesielt. I figur 2 er det to kategoriske variabler.

Histogrammer og nært beslektede tetthetskurver (figur 7) viser fordeling i én kontinuerlig variabel over et utvalg av individer – elever i dette tilfellet. Histogrammet deler inn verdiområdet i segmenter, typisk av lik bredde, og viser antall observasjoner i hvert segment som høyden på søylene. Tetthetskurven bruker utvalget som grunnlag for et estimat på en idealisert fordeling av uendelig mange observasjoner i populasjonen. Disse diagramtypene er særlig egnet til å få frem skjevheter og modusverdi, men de er dårlig egnet til å visualisere nøyaktige minimums- og maksimumsverdier i et utvalg.

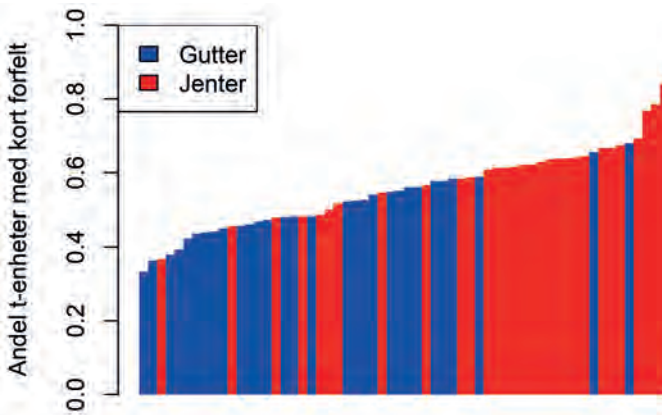


Figur 7: Histogram og tetthetskurve for en kontinuerlig variabel. Eksempeldiagram gjengitt etter Jensen (2017:97). Diagrammet viser at verdier mellom 1.0 og 1.5 er mest vanlig, og at fordelingen er tydelig høyreskjev.

Skreddiagrammer (figur 8) brukes i likhet med histogrammer til å visualisere fordelingen av en enkelt kontinuerlig variabel. I skred-

⁸ Medianen er midtpunktet i en fordeling av variabelverdier, slik at det er like mange verdier over som under medianverdien. Tilsvarende deler kvartilene materialet inn i fire like store grupper.

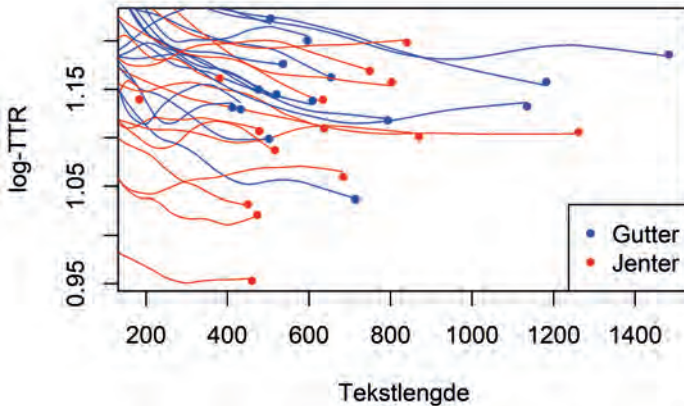
diagrammer er enkeltobservasjonene sortert etter verdi og typisk tegnet enten som punkter eller søyler, og diagramtypen er best egnet når antall observasjoner ikke er for stort. Ved hjelp av fargekoding er skreddiagrammer dessuten godt egnet til å få frem rangeringsegenskaper i interaksjon med en kategorisk variabel, som for eksempel kjønn. Skreddiagrammer er særlig egnet til utforsking av et materiale med tanke på utliggere eller atypiske enkeltindivider, for eksempel de to guttene med høye verdier i figuren, som man i etterkant kunne velge å gjøre kvalitative analyser av.



Figur 8: Skreddiagram over en kontinuerlig variabel, med fargekoding av en dikotom variabel (kjønn). Eksempel gjengitt etter Jensen (2017:292). Y-aksen viser andel t-enheter med kun ett ord i forfeltet i tekster skrevet med tekstbehandlingsverktøy av gutter og jenter. Diagrammet illustrerer at mange jenter bruker en stor andel korte forfelt i sine tekster.

Enkle diagramtyper kan kombineres til sammensatte diagrammer, f.eks. som i vekstdiagrammet i figur 9. Diagrammet bruker punkter til å vise verdier av en variabel, i dette tilfellet en logaritmetransformert variant av TTR for lemmaformer. Men i tillegg bruker diagrammet kurver til å vise hvordan disse TTR-verdiene utvikler seg gjennom hver enkelt teksts forløp. På denne måten kan man lettere få øye på om en variabel oppfører seg uvanlig i visse partier av teksten, og slik gjennom kvalitativ analyse utvikle bedre forståelse av hva slags tekstlige egenskaper variabelen representerer. I eksemplet i figur 9 blir det klart at verdien for log-

TTR *synker* utover i teksten i de fleste tilfellene, og diagrammet avslørte dermed at variabelen *ikke* er et tekstlengdeuavhengig mål for leksikalsk variasjon.



Figur 9: Vekstdiagram som viser verdier for en logaritmetransformert variant av TTR for lemmaformer i tekster skrevet med tekstbehandlingsverktøy (ett punkt for hver tekst), i tillegg til hvordan disse TTR-verdiene utvikler seg utover i teksten (én kurve for hver tekst). Kurvene er glattet med en matematisk funksjon, for å gi bedre overblikk. Fargene representerer skribentenes kjønn. Eksempel gjengitt etter Jensen (2017:194).

Alle diagramtypene ovenfor er enkle, men nyttige verktøy som rutinemessig kan brukes i det man gjerne kaller initiell eller innledende dataanalyse, når forskeren gjør seg kjent med variablers egenskaper for å avgjøre hva slags metoder som kan egne seg for videre analyse, og om fordelingene tilfredsstiller de matematiske forutsetningene for disse metodene.⁹ Visualisering står sentralt i utforskende tilnærminger, men diagrammer er også godt egnet for deskriptiv presentasjon av data i ferdige forskningspublikasjoner.

Multivariate metoder

Det mange trolig først og fremst tenker på som utforskende tilnærminger, er mer avanserte multivariate analysemetoder. Prinsippkom-

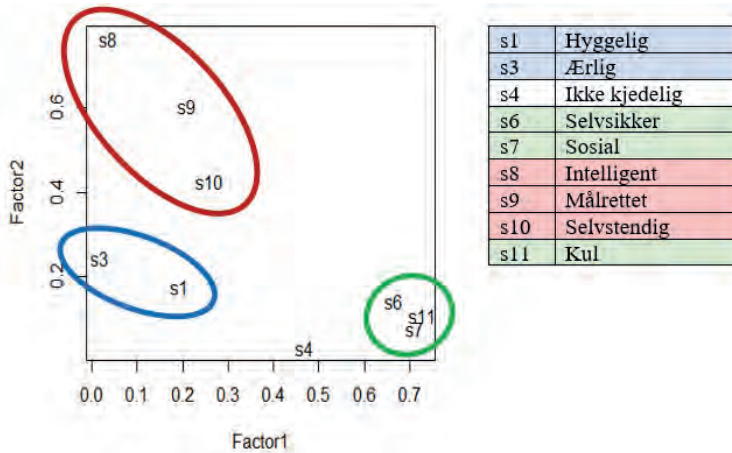
⁹ Matematiske forutsetninger som ulike statistiske analysemetoder hviler på, er et stort og viktig felt som denne artikkelen i liten grad tematiserer.

ponentanalyse er alt presentert som et eksempel ovenfor, og vi skal nå i tillegg se på faktoranalyse og diskriminantanalyse. Disse tre analysemetodene er alle mye brukt i språkforskning, og de representerer tre ulike tilnærminger til komplekse datasett.

Prinsipalkomponentanalyse reduserer altså kompleksiteten i et mangedimensjonalt rom ved å samle så mye variasjon som mulig i få dimensjoner rent geometrisk. En teknikk som minner om dette, er utforskende faktoranalyse. Faktoranalysen tar også utgangspunkt i et mangedimensjonalt rom av flere variabler og prøver å redusere kompleksiteten i dette rommet, men i motsetning til prinsipalkomponentanalysen bygger faktoranalysen på et premiss om at det finnes latente, underliggende egenskaper eller *faktorer* som påvirker de enkelte observerbare variablene, og som dermed fremkommer i materialet gjennom korrelasjoner mellom disse variablene. Faktoranalysen har som mål å avdekke disse faktorene og beskrive dem som korrelasjoner med de observerbare variablene. Resultatet av en vellykket faktoranalyse kan derfor gjerne være lettere å tolke som en modell av et sett av teoretisk relevante fenomener, mens resultatet av en prinsipalkomponentanalyse består av geometriske dimensjoner som gjerne har mindre klar forbindelse til de opprinnelige variablene og kan være vanskeligere å gi en konseptuell fortolkning. På den annen side blir faktoranalyse kritisert for å være mer sårbar for påvirkning fra forskeren enn andre multivariate metoder (Jenset og McGillivray 2012:6). For eksempel må forskeren velge antall underliggende faktorer som analysen skal frembringe. Denne type sårbarhet kompliserer åpenbart både fortolkning av resultatene og spørsmål om validitet. Faktoranalyse har også noen premisser knyttet til variablenes egenskaper som prinsipalkomponentanalyse ikke har.

Eksemplet i figur 10 er fra en undersøkelse der respondenter vurderer stemmer og bilder av ansikter i en masketest etter forskjellige ferdigspesifiserte egenskaper vist i figur 10, som *hyggelig*, *ærlig*, *kjedelig*¹⁰, osv. (Røyneland og Jensen 2020). En utforskende faktoranalyse finner at åtte av disse ni egenskapene grupperer seg i tre underliggende faktorer som vist i diagrammet (Røyneland 2018). Det vil si, egentlig fremkommer bare de to første faktorene, i grønt og rødt, i det todimensjonale diagrammet, men den blå grupperingen fremstår som en selvstendig

¹⁰ Fordi *kjedelig* er det eneste adjektivet i listen med negativ verdi, er variabelen vendt i analysen; derfor står det *ikke kjedelig* i variabeloversikten.



Figur 10: Et spredningsdiagram som viser ni variabler i de to første dimensjonene i en faktoranalyse. Ringene er tegnet inn manuelt på bakgrunn av resultatene av faktoranalysen. Diagrammet er hentet fra analysene som ligger til grunn for inndeling i holdningsdimensjoner hos Røyneland og Jensen (2020).

faktor om man går videre inn i analysen.¹¹ Denne utforskende teknikken antyder altså at egenskaper som *selvsikker*, *sosial* og *kul* kan oppfattes som uttrykk for den samme underliggende egenskapen av de ungdommene som har bidratt i undersøkelsen. Ved å samle disse variablene i én faktor, én egenskap, og gi denne en merkelapp (*dynamisme*) som indikerer egenskapens kjennetegn, gir analysen bedre oversikt over hvordan ungdommene vurderer de ulike maskene i undersøkelsen. Røyneland og Jensen bruker faktorene som fremkommer, som verktøy for å vurdere holdninger overfor personer med henholdsvis norsk og pakistansk utseende som snakker ulike dialekter. Røyneland og Jensen finner blant annet at unge respondenter fra Oslo vurderer ungdommer med Oslo-dialekt som mer *dynamiske* enn ungdommer med andre dialekter, uavhengig av norsk eller pakistansk utseende. Effekten gjelder imidlertid bare for gutter; jenter blir oppfattet som like dynamiske uavhengig av både utseende og dialekt.

¹¹ Selv om den blå faktoren fremkom gjennom faktoranalysen, ble den utelatt fra den endelige studien av Røyneland og Jensen på grunn av lavt antall variabler (2) og lav indre konsistens (Cronbachs $\alpha \approx 0.64$).

Det viser seg imidlertid å være en liten komplikasjon her. Dette er jo ikke holdningsvariabler som Røynealand og Jensen har funnet på. Det er variabler som er utviklet gjennom en lang linje av forskning (se referanser i Røynealand og Jensen 2020), og som man kjenner egenskapene til ganske godt. Tidligere forskning har utforsket nettopp hvordan disse ni variablene danner tre underliggende faktorer, men i analysen til Røynealand og Jensen viser det seg at to av variablene samvarierer med de andre variablene på en annen måte enn de har gjort i tidligere studier. I de tidligere studiene har *sosial* dannet en dimensjon sammen med *hyggelig* og *ærlig*, og ikke sammen med *selvsikker* og *kul*, mens *ikke kjedelig* har dannet en dimensjon sammen med *selvsikker* og *kul*.¹² I dette eksemplet ser vi dermed at også en teknikk som gjerne brukes utforskende, også kan brukes i et mer bekreftende – eller avkrefteende – perspektiv, og det understreker at det ikke først og fremst er teknikken som er avgjørende, men tilnærmingen.¹³

Prinsipalkomponentanalysen har som nevnt ikke kjennskap til de tre teksttypene vi undersøkte, og på samme måte er faktoranalysen uvitende om teksttyper eller dialekter eller andre kategorier man forsøker å utforske. Disse teknikkene har i utgangspunktet tilgang bare til enkelt-observasjonene, altså de språklige variablene for hver tekst og de enkelte vurderingene av personlige egenskaper for hver maske i eksemplene ovenfor. De dimensjonene eller faktorene som analysene frembringer, kan deretter brukes som hjelpemiddel for å analysere for eksempel kategorier som teksttype eller dialekt, som forskeren er interessert i.

En *diskriminantanalyse* har derimot på en måte den motsatte tilnærmingen. I en studie kalt “Evaluation of texts in tests” (Golden, Kulbrandstad og Tenfjord 2017) undersøker forskerne tekster skrevet på norsk av personer med henholdsvis spansk og vietnamesisk som førstespråk. Tekstene er vurdert av sensorer i henhold til ferdighetsnivåene i *Det felles europeiske rammeverket for språk*, eller CEFR-nivåene (Europarådet og Utdanningsdirektoratet 2011). Disse nivåene går fra A1 (lavest) til C2 (høyest) og er formulert for norsk for eksempel i *Vurderingsskjema for norskprøven* fra Kompetanse Norge (2017). Ved

¹² De etablerte, tradisjonelle faktorene ser slik ut: *Status* = Intelligent, Måltrett, Selvstendig; *Attraktivitet* = Hyggelig, Sosial, Ærlig; *Dynamisme* = Kul, Ikke kjedelig, Selvsikker.

¹³ Det finnes også varianter av faktoranalyse som kalles bekreftende (*confirmatory*) faktoranalyse og brukes spesifikt med dette formålet, men jeg går ikke inn på disse her.

å fortelle diskriminantanalysen hvilke av tekstene som er vurdert til A2, og hvilke som er vurdert til B1, og sammenholde denne informasjonen med tekstlige variabler som frekvensen av ulike feiltyper, gjennomsnittlig setningslengde og et mål for leksikalsk variasjon, kan diskriminantanalysen finne frem til hvilke av tekstenes egenskaper som er viktigst for sensorene som vurderer dem, eller i hvert fall hvilke egenskaper eller kombinasjoner av egenskaper som i størst grad kjennetegner de ulike nivåene. Med en prosedyre for trinnvis reduksjon av modellen, som ligner på den som ble beskrevet for anova-modeller ovenfor, står man til slutt igjen med en minimal, adekvat modell. I dette tilfellet fant Golden og kollegene hennes at det som spilte størst rolle for vurderingen, var tekstenes lengde pluss frekvensen av flere forskjellige feiltyper. Dette er selvfølgelig et resultat i seg selv, men trolig først og fremst en inngangsport til videre analyser.

Andre teknikker brukt utforskende

I tillegg til de tre multivariate metodene vi har sett kort på nå, har vi altså sett at også anova-modellering er mer aktuelt i en utforskende tilnærming enn som hypotesetesting. Det samme gjelder regresjonsanalyse, som anova kan ses som et spesialtilfelle av. Faktisk kan også teknikker som vi som regel omtaler som hypotesetester, brukes i et deskriptivt eller utforskende perspektiv (Amrhein, Trafimow og Greenland 2019). I omtalen av studien til Leedham ovenfor var jeg inne på at resultatene fra hennes 14 hypotesetester heller kunne fungere som en hypotesedannende pilotstudie, der de nye hypotesene i sin tur kunne testes på et nytt datamateriale. Med et slik formål er det bedre å tone ned p -verdiene fra testene og i stedet fokusere på effektmål og tilhørende konfidensintervaller (Cohen 1994; Gries 2005).

Effektmål er tall som indikerer styrken eller systematikken i en tendens, uavhengig av utvalgets størrelse. For forskjellen i middelverdi mellom to utvalg er Cohens d et praktisk og mye brukt effektmål; Cohens d angir forskjellen mellom middelverdiene målt i et vektet gjennomsnitt av utvalgenes standardavvik (Cohen 1988:20–27; Howell 2010:200; Torchiano 2018). For korrelasjonen mellom to variabler er Pearsons r et velkjent effektmål, der verdien 0 representerer ingen korrelasjon og 1 og -1 angir perfekt lineær sammenheng, henholdsvis positiv og negativ. For krysstabellanalyser er Cramérs V mye brukt. Når man angir effektmål basert på utvalg, er det alltid verdifullt samtidig å

angi et *konfidensintervall* for dette effektmålet. Et konfidensintervall beregnes på grunnlag av estimatet for utvalget kombinert med utvalgets størrelse og spredning og sier noe om hvor sikker man kan være på hva verdien av den reelle parameteren er i populasjonen. Det er vanlig å bruke 95 %-konfidensintervall, og dette angir da et spenn av verdier som med 95 % sannsynlighet dekker den sanne parameteren i populasjonen,¹⁴ i dette tilfellet effektmålet. Konfidensintervallet er dermed et slags speilbilde av α -nivået på 5 %, og dersom begge ender av konfidensintervallet for Cohens d eller Pearsons r ligger på samme side av null, gjenspeiler dette et signifikant resultat.

Nytten av konfidensintervaller kan illustreres med studien fra Torgallmenningen, der estimatet fra utvalget var 0. En naiv tilnærming kunne hevde at studien viser at sannsynligheten er 0 for å påtreffe en ikke-skarrer i Bergen, eller at andelen av personer i Bergen som ikke skarrer, er 0. Dette vet vi jo ikke er korrekt, og det ville uansett være absurd å hevde noe slikt basert på et utvalg på bare 5 personer. En beregning av konfidensintervall for denne verdien gir som resultat at vi kan være 95 % sikre på at den reelle parameteren, altså andelen av ikke-skarrere i Bergen, ligger mellom 0.0 og 0.45. Dette er et ganske bredt spenn, og det illustrerer den store usikkerheten som følger med en undersøkelse basert på et så lite utvalg. Denne usikkerheten er det nyttig for leseren å få eksplisitt oppgitt.

I Leedhams studie kunne vi benytte p -verdiene fra de 14 testene til å danne nye, konkrete hypoteser kun for uttrykkene med $p < \alpha$, men uten å kalle disse signifikante i utgangspunktet. Eller vi kunne i stedet ha beregnet Cohens d med konfidensintervaller for hvert av de 14 uttrykkene med samme formål og formodentlig ganske likt resultat.

En annen grunn til å tone ned fokuset på p -verdier og testing av hypoteser er at det ofte egentlig ikke *er* noe vanskelig å oppnå signifikante resultater. Da Gosset utviklet t -testen, var det med tanke på å trekke konklusjoner fra analyser av små utvalg (Box 1987; Student 1908). Med store utvalg og stadig mer avanserte teknikker som i enda større grad er i stand til å sortere ut støy i utvalgene, er signifikante resultater ofte nærmest garantert og dermed i realiteten irrelevant. Dette er et poeng som har vært pekt på gjentatte ganger gjennom historien, men som fortsatt trenger å bli gjentatt (Bakan 1966; Berkson 1938; Gries

¹⁴ Dette er ikke matematisk helt presist formulert, men det er praktisk å tenke på det på denne måten

2005; Kilgarriff 2005). Også i dette lyset er det mer meningsfullt å rapportere effektmål med konfidensintervaller enn signifikans og p -verdier.

Avslutning

Det har fremkommet en del kritikk av hypotesetesting (se f.eks. Wasserstein, Schirm og Lazar 2019), men kritikken rammer nok ikke først og fremst hypotesetesting som sådan, men hvordan disse analysene blir brukt. Jeg tror det er riktig å si at vi til tider opplever overdrevent fokus på signifikans og p -verdier. Kolleger forteller meg at de får artikkelmanus i retur fra tidsskriftsredaktører som etterlyser p -verdier. Dette kan være uheldig, når forskningsobjektet eller problemstillingen ikke er moden for hypotesetesting, eller kanskje rett og slett ikke egner seg for hypotesetesting. Det er også en innbakt fare i at tidsskrifter, konferanser og forskningsverden generelt er mer interessert i positive funn enn i negative (Nordahl 2019), altså at undersøkelser med lave p -verdier har større sjans til å bli publisert enn undersøkelser med høye p -verdier. Det er viktig å ta inn over seg at også negative funn er funn, og dersom bare positive funn publiseres, skaper det et uriktig bilde av det aktuelle forskningsobjektet (van Hilten 2015), og vi vil se for mange ikke-replikerbare studier (men se også Amrhein et al. 2019). Med økt bruk av utforskende tilnærminger vil det kanskje bli enklere å få flere typer resultater inn i tidsskriftene.

Tittelen på denne artikkelen antyder at hypotesetesting og utforskende statistikk kan settes opp mot hverandre. Med artikkelen ønsker jeg å vise at dette er teknikker og perspektiver og tilnærminger som utfyller hverandre, og at en kombinasjon av tilnærminger ofte er en sunn tilnærming. Eller med Tukeys ord: “Analysis of data, with a more or less statistical flavour, should play many roles” (1980:24).

Referanser

Abdi, Hervé 2007. The Bonferonni and Šidák corrections for multiple comparisons. I N. Salkind (red.). *Encyclopedia of measurement and statistics*. Thousand Oaks: Sage.

- Amrhein, Valentin, David Trafimow og Sander Greenland 2019. Inferential statistics as descriptive statistics: There is no replication crisis if we don't expect replication. *The American Statistician*, 2019, årg. 73 nr. S1, 262–270.
- Bakan, David 1966. The test of significance in psychological research. *Psychological Bulletin*, 1966, årg. 66 nr. 6, 423–437.
- Berkson, Joseph 1938. Some difficulties of interpretation encountered in the application of the chi-square test. *Journal of the American Statistical Association*, 1938, årg. 33 nr. 203, 526–536.
- Biber, Douglas 1988. *Variation across speech and writing*. New York: Cambridge University Press.
- Box, Joan Fisher 1987. Guinness, Gosset, Fisher, and small samples. *Statistical Science*, 1987, årg. 2 nr. 1, 45–52.
- Chafe, Wallace L. og Jane Danielewicz 1987. Properties of spoken and written language. I R. Horowitz og S.J. Samuels (red.). *Comprehending oral and written language*. San Diego: Academic Press, 83–113.
- Cohen, Jacob 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg.). Hillsdale: Laurence Erlbaum.
- Cohen, Jacob 1994. The earth is round ($p < .05$). *American Psychologist*, 1994, årg. 49 nr. 12, 997–1003.
- Danckaert, Lieven 2011. *On the left periphery of Latin embedded clauses* (Doktoravhandling). Universiteit Gent, Gent. Hentet fra <https://biblio.ugent.be/publication/1908358/file/4335555.pdf>.
- Europarådet og Utdanningsdirektoratet 2011. *Det felles europeiske rammeverket for språk: læring, undervisning, vurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Everitt, Brian S. og Torsten Hothorn 2011. *An introduction to applied multivariate analysis with R*. New York: Springer.
- Golden, Anne, Lars Anders Kulbrandstad og Kari Tenfjord 2017. Evaluation of texts in tests, or: Where is the dog buried? I A. Golden, S. Jarvis og K. Tenfjord (red.). *Crosslinguistic influence and distinctive patterns of language learning: Findings and insights from a learner corpus*. Bristol: Multilingual Matters, 231–271.
- Gries, Stefan T. 2005. Null-hypothesis significance testing of word frequencies: a follow-up on Kilgarriff*. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 2005, årg. 1 nr. 2, 277–294.
- Gries, Stefan T. 2013. *Statistics for linguists with R: a practical introduction* (2. utg.). Berlin: Mouton de Gruyter.

- Gries, Stefan T. 2015. Quantitative designs and statistical techniques. I D. Biber og R. Reppen (red.). *The Cambridge Handbook of Corpus Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 50–72.
- Gujord, Ann-Kristin Helland, Sandra Halverson og Bård Uri Jensen 2017. *Subjektrealisering i norsk og engelsk i ulike språklege moduser*. Innlegg presentert ved MONS 17, Os, Hordaland.
- Halliday, Michael A.K. 1989. *Spoken and written language* (2. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Horowitz, M.W. og A. Berkowitz 1964. Structural advantage of the mechanism of spoken expression as a factor in differences in spoken and written expression. *Perceptual and motor skills*, 1964, årg. 19, 619–625.
- Howell, David C. 2010. *Statistical methods for psychology* (7. utg.). Belmont: Wadsworth.
- Jensen, Bård Uri 2017. *Leksikosyntaktiske trekk og skriveverktøy: En kvantitativ undersøkelse av tekster skrevet for hånd og på tastatur av elever i VGI* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen. Hentet fra <http://bora.uib.no/handle/1956/16998>.
- Jensen, Bård Uri 2018. Er resultatet gyldig? Noen utfordringer ved bruk av kvantitative metoder i andrespråkforskning. I A.-K.H. Gujord og G.T. Randen (red.). *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 449–466.
- Jenset, Gard B. og Barbara McGillivray 2012. Multivariate analyses of affix productivity in translated English. I M.P. Oakes og M. Ji (red.). *Quantitative methods in corpus-based translation studies: a practical guide to descriptive translation research*. Amsterdam: John Benjamins, 301–324.
- Kilgarrieff, Adam 2005. Language is never, ever, ever, random. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 2005, årg. 1 nr. 2, 263–276.
- Kompetanse Norge 2017. *Vurderingsskjema for norskprøven: Delprøve i skriftlig framstilling*. Oslo: Kompetanse Norge.
- Larson-Hall, Jenifer 2010. *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. New York: Routledge.
- Leedham, Maria 2011. *A corpus-driven study of features of Chinese students' undergraduate writing in UK universities* (Doktoravhandling). The Open University. Hentet fra http://oro.open.ac.uk/29228/425/Maria_Leedham_OU_PhD_thesis_July_2011_post_viva.pdf.

- Levshina, Natalia 2015. *How to do linguistics with R: Data exploration and statistical analysis*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lowie, Wander og Bregtje Seton 2013. *Essential statistics for applied linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nishimura, Yukiko 2008. *Aspects of Japanese Computer-Mediated Communication: Linguistic and Socio-Cultural Perspectives* (Doktoravhandling). Sheffield Hallam University. Hentet fra <http://shura.shu.ac.uk/3212/2/10697431.pdf>.
- Nordahl, Marianne 2019. Forskere vred på resultatene i artikler om hjerteforskning. Hentet 07.03.2020 fra <https://forskning.no/etikkk-forskningsetikk-medisin-og-helse/ny-studie-forskere-vred-pa-resultatene-i-artikler-om-hjerteforskning/1337042>.
- Røyneland, Unn 2018. *What should you sound like to sound like you belong? A visual-verbal guise study of attitudes towards dialect and 'standard' in Norway*. Innlegg presentert ved Standard Languages in Europe: Attitudes & Perception, University of Vienna.
- Røyneland, Unn og Bård Uri Jensen 2020. Dialect acquisition and migration in Norway: Questions of authenticity, belonging and legitimacy. *Journal of Multilingual and multicultural development*, 2020. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1722679>.
- Scherer, Ralph 2018. PropCIs: Various confidence interval methods for proportions. R package version 0.3-0. Hentet fra <https://CRAN.R-project.org/package=PropCIs>.
- Student 1908. The probable error of a mean. *Biometrika*, 1908, årg. 6 nr. 1, 1–25.
- Torchiano, Marco 2018. effsize: Efficient effect size computation: R package version 0.7.4. Hentet fra <https://CRAN.R-project.org/package=effsize>.
- Tukey, John W. 1980. We need both exploratory and confirmatory. *The American Statistician*, 1980, årg. 34 nr. 1, 23–25.
- van Hilten, Lucy Goodchild 2015. Why it's time to publish research "failures". Hentet 06.03.2020 fra <https://www.elsevier.com/connect/scientists-we-want-your-negative-results-too>.
- Wasserstein, Ronald L., Allen L. Schirm og Nicole A. Lazar 2019. Moving to a world beyond " $p < 0.05$ ". *The American Statistician*, 2019, årg. 73 nr. sup1, 1–19. <https://doi.org/10.1080/00031305.2019.1583913>.

English summary

This article discusses the relationship between confirmatory and exploratory statistical approaches in linguistic research. It uses examples from published studies to point out some challenges related to hypothesis testing, like the requirement for specific and explicit hypotheses, the assumption of independent observations and the principle of familywise error rate, and shows how some of these challenges may be met by adjusting the analytic approach. Further, it is being argued that the focus on statistical significance and p -values may have become too strong in some branches of linguistic research, and that reporting results in different ways and complementing with other analytic approaches might be advantageous. The article demonstrates a small bundle of visualisation techniques and emphasises their value as tools in an initial phase of analysis, and also explains at a superficial level three more advanced multivariate exploratory methods and their potential role as tools for hypothesis generation. The main point of the article is to show how confirmatory and exploratory approaches interact, and that both play crucial roles in linguistic research.

Keywords: *Quantitative analyses; hypothesis tests; explorative approaches; significance; visualisation; multivariate methods*

Språket som grense og nøkkel: Møter med migrasjonsromanen *Og* (2016) i Grunnskoleopplæring for voksne

Lene Anundsen

Universitetet i Agder

Sammendrag

Artikkelen er basert på feltarbeid med intervjuer og observasjon i voksenopplæringas grunnskoleløp og utforsker en gruppe voksne grunnskoleelevers lesninger av Veronica Salinas' *Og* (2016). Klassen møter romanen gjennom lærerens høytlesing. Noen informanter uttrykker tydelig at de er engasjert og berørt av romanens migrasjonstematikk, og i analysen av disse enkeltinformantenes resepsjon trer også informantenes egne migrasjonserfaringer fram. Andre informanter uttrykker i etterkant av høytlesingsperioden at de husker lite av romanen. Artikkelen identifiserer og diskuterer problemstillinger knyttet til lesing og undervisning av litterære tekster i en andrespråkskontekst, og peker på didaktisk design, litterært repertoar og ulike lesemåters modalitet som betydningsfulle faktorer.

Nøkkelord: *litteraturredidaktikk; andrespråk; Spracherleben; mikro-migrasjonsfortelling; høytlesing; litterært repertoar*

Innledning

I det «allmenne» norskfaget, også kalt morsmålsfaget, blir skjønnlitteraturens plass, rolle og status jevnlig belyst og diskutert. Innenfor andrespråksundervisning har litteraturredidaktikk tradisjonelt hatt en

mindre synlig posisjon, selv om spørsmål knyttet til undervisning og resepsjon av litterære tekster også har blitt undersøkt innenfor dette fagfeltet (Economou 2015, 2018; Ellingsen 2013; Hvistendahl 2000; Ommundsen 2011; Skarstein 2005). Denne artikkelen utforsker møtet med en konkret litterær tekst i en undervisningssetting der elevene er voksne migranter. Skolekonteksten er grunnskoletilbud organisert gjennom kommunal voksenopplæring, hvor et flertall av deltakerne har innvandrerbakgrunn fra utenomeuropeiske land. Datamaterialet studien bygger på, er fra en grunnskoleklasse jeg observerte og gjennomførte intervjuer i høsten 2018. Klassens lærer leste Veronica Salinas' roman *Og* (2016) høyt for elevene i løpet av en fireukersperiode. *Og* forteller om en ung argentinsk kvinne som forlater hjemlandet Argentina for å dra til Norge som au-pair. Informantene som deltar i studien, har alle relativt nylig migrert til Norge, og et av interessepunktene for artikkelen er derfor hva informantene uttrykker om møtet med en litterær tekst som nettopp tematiserer migrasjonserfaringer. Artikkelens forskningsspørsmål blir dermed:

Hva uttrykker enkeltinformanter om sin opplevelse av romanen og romanens migrasjonstematikk?

Spørsmålet besvares gjennom å analysere intervjumateriale der informantene snakker om romanen, om migrasjonserfaringer de gjenkjenner herfra, men også om selve lesesituasjonen. Analysen presenteres i to deler. Den første delen undersøker resepsjonen til tre lesere som er svært engasjert i romanen. Del to inkluderer resten av klassen og zoomer så inn på to informanter som uttrykker at de husker lite av boka. Analysen med påfølgende diskusjon undersøker ulike faktorer som virker inn på tekstresepsjonen.

Teoretiske perspektiver og aktuell forskning

Leserorientert litteraturteori utgjør det teoretiske rammeverket for studien. I tillegg trekker jeg inn perspektiver fra blant annet lingvistikk og kulturpsykologi. Nedenfor gjør jeg rede for de mest sentrale begrepene og teoretiske tilnærmingene.

Litteraturteori

Studien er forankret i litterær teori som vektlegger leserens rolle og perspektiv, særlig Louise M. Rosenblatts transaksjonsteori (Rosenblatt 1994 [1978]). Rosenblatt omtaler møtet mellom den litterære teksten og leseren som en «event in time» (1994 [1978]:12). Teksten blir kunst eller litteratur først når den *erfares* av leseren. For å tydeliggjøre dette skiller hun mellom «Text» og «poem»: «text» betegner de verbale symbolene (som må avkodes og fortolkes), mens «poem» er det litterære kunstverket – uavhengig av litterær sjanger – som realiseres i møte med en leser. Det Rosenblatt kaller estetisk lesemåte, konstitueres av «transaksjonen» mellom tekst og leser, der «... the poem is lived through» (1994 [1978]:14). Den litterære teksten kan derfor ikke oppleves som annenhånds erfaring: «Someone else can read the newspaper or a scientific text for you and paraphrase it quite acceptably. But no one can read a poem for you» (1994 [1978]:86). Synet på at estetisk lesing dreier seg om aktiv realisering av teksten, danner grunnlag for analysen i hele studien. Men hvor mye av «the text» må leseren være i stand til å «forstå» eller «avkode» dersom «the poem» skal kunne realiseres? Denne studien er ikke designet for å gi et endelig svar på dette, men bruker Rosenblatts distinksjon mellom «text» og «poem» som analytisk verktøy for å undersøke forholdet mellom tekst og leser i den spesifikke lesesituasjonen, der den litterære teksten medieres gjennom høytlesing av læreren, på det som for elevene er et andrespråk.

Kathleen McCormick (1994) har en tydeligere sosiokulturell ramme for sin litterære lesemodell, der hun beskriver forholdet mellom tekst og leser som møter mellom allmenne og litterære «repertoarer». *Tekstens* litterære repertoar dreier seg om formelle trekk knyttet til konvensjoner, som plot, fortelleform eller metrikk. *Leserens* litterære repertoar betegner leserens forforståelse av hva en litterær tekst kan være eller ha å tilby. Ifølge McCormick er det en blanding av kunnskaper, forventninger, preferanser og praksis:

.... your reading patterns, your knowledge/lack of knowledge of particular literary conventions and literary history, your preferences for particular uses of language, structure, organization, themes, gaps, etc. (McCormick 1994:157)

I møtet mellom leser og tekst kan repertoarene «matche» eller «mismatche», noe som ifølge McCormick forklarer hvorfor en leser vil kunne

avvise eller ha lite utbytte av en tekst dersom tekstens og leserens repertoar avviker sterkt fra hverandre. McCormicks modell har særlig relevans for analysedel to.

I *Uses of literature* (2008) utforsker Rita Felski hva litterær lesing betyr for den som leser. I et forsøk på å komme fram til litteraturens «essens» finner hun at fire ulike «modes of engagement» er overgripende for litteraturlesing som fenomen, nemlig *recognition*, *enchantment*, *knowledge* og *shock*. I den første analysedelen bidrar Felskis utlegning av *recognition* eller *gjenkjennelse* til å belyse et hovedtrekk ved disse tre informantenes resepsjon av romanen.

Tverrfaglige perspektiver: språkvitenskap og psykologi

Samtlige informanter i studien har migrert, flertallet forholdsvis nylig. Det innebærer at de fortsatt er i en prosess med å tilegne seg et nytt språk (norsk) og å finne seg til rette i nye omgivelser. Og beskriver denne prosessen gjennom jeg-fortellerens personlige migrasjonshistorie. Sentralt her er erkjennelsen av språket som grunnlag for kommunikasjon og kontakt – eller mangel på kontakt. Nettopp den subjektive erfaringen av språk er kjernen i begrepet *Spracherleben*, eller *the lived experience of language*, introdusert av den østerrikske lingvisten Brigitta Busch (2017). Busch problematiserer tilnærminger til språk som primært fokuserer på individuelle, kognitive ferdigheter, og argumenterer for i større grad å forstå språk som *levd erfaring*. Her bygger hun på fenomenologer som Husserl og Merleau-Ponty, ikke minst sistnevntes tenkning om hvordan kroppen posisjonerer subjektet i verden (Merleau-Ponty 1994). Å forstå språket som levde erfaring innebærer å gi oppmerksomhet til hvordan emosjonelle og interaksjonelle erfaringer over tid danner mønstre for holdninger og praksis. Ifølge Busch kan en slik tilnærming bidra til å forklare fenomener som at man i visse situasjoner velger å gi avkall på et språk (for eksempel et minoritetsspråk), eller hvorfor enkelte språk oppleves ettertraktelsesverdige, andre ikke (2017:350). Rydell (2018) anvender Buschs tenkning i sin studie av voksne migranter som tar svenskprøven, og undersøker særlig informantenes forståelse av egen språkkompetanse, ikke minst hvordan de oppfatter at denne vurderes av andre. Rydell argumenterer for et relasjonelt syn på språkkompetanse gjennom å vise hvordan informantenes opplevelse av seg selv som språkbrukere i høy grad avhenger av *andres* vurderinger av og blick på dem. I studiens første analysedel, sentrert

rundt tre informanters lesninger av *Og*, brukes *Spracherleben* (Busch 2017) eller *språket som levd erfaring* som et prisme for å utforske hvordan informantenes resepsjon belyser fenomener knyttet til språk og migrasjon gjennom beskrivelser av erfaringer som også er emosjonelle og kroppslige. Dette perspektivet ligger også til grunn for den andre analysedelen, men anvendes ikke eksplisitt her.

Begrepet *akkulturasjon* er også relevant for analysen. Akkulturasjonspsykologi dreier seg om de psykiske og sosiokulturelle prosessene migranter gjennomgår i tilpasningen til et nytt samfunn (Berry, Kim, Minde og Mok 1987; Sam og Berry 2006). Tidligere ble fenomenet ofte kalt «kultursjokk» (Oberg 1954). Weaver (1993) oppsummerer «kultursjokk» som bestående av tre delelementer: (1) fravær av kjente koder (*the loss of familiar cues*), (2) sammenbrudd i mellommenneskelig kommunikasjon (*breakdown of interpersonal communication*), og (3) identitetskrise (*identity crisis*) (1993:139). Berry argumenterer for at «akkulturasjonsstress» er et bedre begrep enn «kultursjokk», ettersom «... the stress conceptualization better matches the range of affect experienced during acculturation» (2006:294). I studien velger jeg å kalle dette «migrasjonsstress», og et eget avsnitt i analysen omhandler dette.

Aktuell forskning

Empiriske litteraturredidaktiske studier relatert til andrespråksundervisning er sjeldne; unntak i norsk sammenheng er avhandlingene til Hvistendahl (2000) og Ellingsen (2013). I Hvistendahls studie portretteres fire videregående elever med minoritetsbakgrunn, og Hvistendahl følger deres arbeid med norskfagets «klassikere» over en treårsperiode. Elevene bruker tekstarbeidet aktivt i sin sosialiseringsspross og identitetsutvikling, for eksempel gjennom å bearbeide verdispørsmål med potensiell konflikt mellom egen kulturell bakgrunn og majoritets-samfunn. Ellingsens studie undersøker resepsjonen av Ibsens *Et Dukkehjem* blant to grupper utenlandske universitetsstudenter, der Nora-skikkelsen er særlig omstridt. Noe overraskende viser det seg at de mannlige studentene uttrykker større forståelse for Noras valg enn det de kvinnelige gjør. Ellingsen peker på ulik grad av følelsesmessig distanse i studentenes lese-måte som en årsak, i tillegg til faktorer som

etnisitet, kjønn og kulturell bakgrunn. Begge studiene gir interessante perspektiv på litteraturundervisning på andrespråk. Undervisningskonteksten og ikke minst de litterære tekstene skiller seg imidlertid en del fra settingen som belyses i denne studien: grunnskole for voksne, der de fleste deltakerne har lite skolebakgrunn og i tillegg svært begrensede norskspråklige ferdigheter.

Grunnskole for voksne er for øvrig et underbelyst forskningsfelt i norsk og skandinavisk sammenheng (Dæhlen, Danielsen, Strandbu og Seippel 2013). En av få studier er Nordlie og Anmarkruds undersøkelse av minoritetsspråklige unge/voksne grunnskoleelevers leseforståelse (2015). Her finner de at «helt grunnleggende avkodingsferdigheter var svært svake i denne elevgruppa, og at de var en signifikant prediktor for leseforståelse (...)» (2015:221). Undersøkelsen peker i retning av at å lese lengre, komplekse tekster vil være utfordrende for store deler av elevgruppa i voksenopplæringens grunnskole. Det vil sannsynligvis gjelde også for informantene i denne studien.

Walldén (2019) undersøker i en kvalitativ studie hvilke tekstpraksiser læreren tar i bruk i en «grundvux»-klasse (Sveriges parallell til vårt grunnskoletilbud for voksne) i klassens felles arbeid med en roman. Lærerens tilnærming er språkfokusert, men Walldén finner at det språkutviklende arbeidet ikke reduserer den litterære teksten til et middel for språkinnlæring, men bidrar til elevenes egen meningsskaping og tilegnelse av tekstanalytisk kunnskap. En viktig årsak til at dette ser ut til å lykkes, ligger ifølge Walldén i lærerens bruk av *innramming* eller *framing* (Bernstein 2000), forklart som «... vilken grad av kontroll læreren utøver i interaksjonen med elevena» og «... den tidsplanering samt de aktiviteter och oppgifter som omgärdar läsningen» (Walldén 2019:40). Om læreren stiller åpne eller lukkede spørsmål i tekstsamtalene, praktiserer tekstsamtaler i grupper eller helklasser eller introduserer aktiviteter som leselogg, er dermed eksempler på innramming som kan være mer eller mindre «sterk» eller «svak». Walldéns studie fokuserer på lærerens undervisning, ikke elevenes resepsjon, men funnene herfra er interessante for diskusjonen om lesesekvensenes didaktiske design i siste del av artikkelen, og vil bli tatt opp igjen der.

Britiske Sam Duncan har publisert flere studier om voksne og høytlesing, inkludert en doktoravhandling om voksne kursdeltakere som danner lesesirkel for å lese en roman sammen (2010, 2015). Duncan interesserer seg for hvordan deltakerne selv konseptualiserer lesing, både

individuelt og som del av en gruppe. Et gjennomgående trekk er at de beskriver jevnbyrdighet og samarbeid, sammen med selvrespekten det gir å delta i en tekstpraksis med en viss status, som avgjørende for at lesesirkelen blir en positiv arena for mestring. Duncan slår fast at økt innsikt i fenomenet lesing forutsetter interesse for *hva lesing er for leserne selv*:

The reader's perspective matters. More than this, it is integral. We need the reader's perspective if we are to get closer to charting the waters of reading more thoroughly. Neuroscience may be able to tell us that a particular part of the brain is active in a particular part of the reading process, or social practice theory may be able to tell us that certain people read for primary religious purposes, but neither will be able to tell us what it *feels* like to read – what reading is, as an experience. Only readers can do this. (Duncan 2012:18–19)

I denne studien legger jeg til grunn en tilsvarende ambisjon: å undersøke spørsmål knyttet til litterær lesing og resepsjon på andrespråket så nært opp til det jeg vil kalle «lesernes førstepersonsperspektiv» som mulig. Ved at studien følger dette førstepersonsperspektivet, gir den innsikt i informantenes tilnærming til en litterær tekst, men også i hvordan de opplever sin tilværelse i Norge som migranter, språkinnlærere og grunnskoleelever – temaer som hittil er lite beskrevet i norsk sammenheng. Forhåpentlig kan studien bidra til økt interesse for og forståelse av dette feltet.

Metode og datamateriale

Studien har en etnografisk tilnærming, der hensikten er å utforske voksne grunnskoleelevers møte med romanen *Og* (Salinas 2016). Ifølge Hammersley og Atkinson (2007) kjennetegnes etnografi gjerne av metodevariasjon samt interesse for informantenes hverdagskontekst. Hverdagskontekst betyr i denne studien for det første klasserommet, der lesesekvensene – som jeg har observert, og informantene har deltatt i – foregår. Men studien belyser også aspekter ved informantenes hverdag *utenfor* skolekonteksten, i første rekke hverdags situasjoner knyttet til det å være migrant i det norske samfunnet. Dette kommer særlig fram i den første analysedelen.

Datamaterialet er generert gjennom feltarbeid høsten 2018 og består av verbaldata fra semistrukturerte forskningsintervjuer (Kvale og Brinkmann 2015) med 13¹⁵ elever samt fokusgruppeintervju med fire elever, i tillegg til feltnotater fra observasjon og transkriberte lydopptak fra høytlesingssekvenser i helklasse. Plan for datahåndtering er godkjent av NSD, og alle informantene har fått fiktive navn.

I enkeltintervjuene (som ble gjennomført i skoletida) brukte jeg en intervjuguide som særlig dekket spørsmål knyttet til informantenes tekstpraksiser. Romanen var dermed bare ett av flere tema her, mens fokusintervjuet i sin helhet dreide seg om romanen. Her ble det brukt en åpen intervjuguide med fokus på informantenes tanker om boka. De fire fokusgruppe-informantene ble invitert på bakgrunn av engasjementet de viste da romanen ble lest høyt i klasserommet. En av dem deltok imidlertid lite i samtalen, noe som førte til at jeg valgte å bruke verbaldata bare fra tre informanter (i artikkelen kalt Semhar, Dana og Thip) som materiale for videre analyse. Dana (39) og Thip (36) var blant elevene i klassen med lengst botid i Norge (ni og åtte år), mens Semhar (34) tilhørte elevgruppa med kortere botid (tre år). Førstespråkene deres er arabisk, thai og tigrinja. I den samlede informantgruppa er det en aldersmessig spredning fra 19 til 50 år. Informantene har migrert fra afrikanske og asiatiske land, og førstespråkene er somalisk, tigrinja, arabisk, thai og burmesisk/chen. Et flertall av informantene har mellom fem og åtte års skolegang fra tidligere, én informant har utdanning utover videregående, og én informant ingen skolegang fra opprinnelseslandet. Bare tre av informantene har bodd mer enn fem år i Norge.

Spørsmålet om bruk av *tolk* eller ikke i intervju er komplekst og etter mitt syn situasjonsavhengig. Både nærvær og fravær av tolk påvirker samtalsituasjonen. Med bakgrunn som norsklærer i voksenopplæringen opplevde jeg at jeg var i stand til å gjennomføre intervjuer med de fleste informanter på en hensiktsmessig og forskningsetisk forsvarlig måte. Flere informanter uttrykte også at de ikke ønsket tolk, noe jeg oppfattet som uttrykk for et behov for å framstå som kompetente språkbrukere på norsk. Dette er for øvrig i tråd med funn hos Rydell (2018). I alt ble fire enkeltintervjuer gjennomført med tolk, de øvrige foregikk på norsk.

Datamaterialet inneholder også observasjonsdata fra åtte lesesekvenser fra perioden jeg observerte klassen. Lesesekvensene varte gjerne

¹⁵ Klassen hadde til sammen 14 elever. Én elev ønsket ikke å bli intervjuet, men samtykket til bruk av lydopptak som del av observasjonen.

mellom 20–30 minutter og inkluderte som regel flere lesestopp. Lesestoppene ble oftest brukt til ordforklaringer, oppklarende kommentarer og korte handlingsresyméer ved læreren, men også elevinitierte spørsmål og samtaler. At læreren valgte å lese romanen høyt for elevene, hadde for øvrig først og fremst en praktisk årsak: Skolen hadde ikke klassesett av romanen, og skolens bibliotek hadde bare få eksemplarer av boka.

I analysen av informantenes lesninger og kommentarer har jeg etterstrebet aktørorienterte fortolkninger (Fangen 2004:171). Jeg gjengir en rekke sitater fra informantene, dels for å la dem komme til orde som selvstendige stemmer, dels for å vise grunnlaget for analysen. Analyseprosessen har fungert som en pendling fram og tilbake mellom teori og empiri, en abduktiv tilnærming (Alvesson og Sköldbberg 2008). Analysen er strukturert i avsnitt der overskriftene representerer analytiske poeng eller kategorier som har blitt utviklet i møte med materialet. Noen av disse er tydeligere teoretisk inspirert enn andre. Det gjelder skillet mellom «text» og «poem» i den andre analysedelen, der disse nøkkelbegrepene fra Rosenblatts transaksjonsteori belyser funn fra det empiriske materialet. Andre analysekategorier er i større grad empiridrevne. «Kroppens språkbarriere» og «relasjonell språkbarriere» (nedenfor) er mine formuleringer, men influert av Buschs begrep *Spracherleben*. Når jeg bruker «gjenkjennelse» som analytisk verktøy for å se på den litterære tekstens funksjon, trekker jeg veksler på Felskis utlegning av *recognition* (2008). Begrepet «mikro-migrasjonsfortelling» ble utviklet underveis i skrivingen som følge av et behov – jeg manglet et dekkende begrep for noe jeg oppfattet som et vesentlig aspekt ved informantenes resepsjon. Dette eksemplet får tjene som illustrasjon på hvordan en eksplorerende, empiridrevet analyseprosess i praksis foregår gjennom hele skriveprosessen, fram til siste punktum.

Tre informanternes møte med *Og*

Jeg elsker den boka! (Semhar, 34. Fra fokusintervju)

I denne delen presenterer jeg en analyse av tre kvinnelige informanters lesninger av *Og*. Thip, Dana og Semhar har kommentert romanen både hver for seg og sammen; dermed er sitatene hentet fra fire ulike intervjusettinger. Settingen markeres for hvert sitat. I enkelte sitater refereres

det eksplisitt til *Og*, mens andre sitater i større grad viser til informantenes egne migrasjonserfaringer. Utgangspunktet for at informantene deler disse erfaringene, er imidlertid romanen, som presenteres kortfattet nedenfor.

Romanen

Og består av en rekke korte tekster som veksler mellom jeg-fortellerens nåtidsvirkelighet i hennes første år som au-pair i Norge, og tilbakeblikk på oppveksten i Argentina. Grafisk markeres dette med overskriftene «Norge» og «Argentina» i innledningen av hver tekst. Tekstene har et enkelt, til tider poetisk språk, og innledningstekstene består av korte setninger som tilsvarer nybegynnerleksjoner på norskkurs: Jeg er fra Argentina./Jeg snakker spansk./Jeg bor i Fredrikstad nå (s. 5). Et sentralt tema i romanen er jeg-fortellerens opplevelse av å være uten tilgang til et felles språk, og på et tidspunkt stiller hun seg selv spørsmålet om det å lære et annet språk betyr «... å lære å leve på nytt?» (s. 16). Når informantene kommenterer romanen, er det særlig beskrivelsene av å føle seg «lost» i møte med nytt språk og nye omgivelser de trekker fram. Romanens beskrivelser av oppveksten i Argentina eller oppbruddet herfra blir til sammenligning så godt som aldri nevnt i intervjuene.

Språket som levd erfaring

Språket som forutsetning for kommunikasjon og kontakt er altså en rød tråd i Salinas' roman. Opplevelsen av å nærmest være kommunikativt «nullstilt» innebærer at språkbarrierer preger selv dagligdagse handlinger. Ordet «språkbarriere» brukes ikke eksplisitt verken av Salinas eller informantene, men betegner min fortolkning av informantenes fortellinger om hvordan manglende mestring av det nye språket, norsk, utgjør et hinder eller en barriere for dem i en rekke situasjoner.

Kroppens språkbarriere

I møtet med et nytt språk kan selv den egne kroppen oppleves som en barriere, fordi fremmede språklyder krever uvant bruk av taleorganer som lepper, tunge, kjever og stemmebånd. I *Og* beskriver jeg-fortelleren strevet med de uvante norske vokalene: «Hvor stor skal munnen være for å lage lyden «æ»?» (s 15). I fokusintervjuet innleder Semhar sine refleksjoner om romanen med et parallelt eksempel fra sin egen første tid

i Norge. Hun forteller om forvirringen hun følte i tilegnelsen av et nytt fonetisk register:

Da jeg kommer hit, jeg vet ikke hva er *a*, hva er *ø*, uttale – vanskelig, vokaler... Hva skal gjøre jeg, *veldig stress*, først. (Fra fokusintervju)

Etter perioder med norskkurs og etter hvert også grunnskoletilbud er Semhars norskferdigheter stadig begrensede. Men opplevelsen av å kunne kommunisere er likevel vesentlig annerledes nå, forklarer hun:

Språk er nøkkel! (...) Da jeg kommer hit, *kjempekjempe*vanskelig. Etterpå – litt. Nå, jeg tror, jeg tror, ikke vanskelig, fordi ... jeg *snakker*, med språk, eller med kroppen! [ler] (Fra enkeltintervju)

Den første barrieren er brutt når man tør å ta språket i bruk, med kroppsspråk som kompenserende strategi når ordene ikke strekker til. Setningen *språk er nøkkel* brukes av både Semhar og Dana flere ganger i løpet av intervjuene, både relatert til dem selv og som kommentar til romanen, som når Semhar oppsummerer jeg-fortellerens utvikling gjennom boka: «Fordi språk er nøkkel, for hun lærer norsk. Etterpå hun lærer norsk, hun blir bedre» (Fra fokusintervju). Språket forstått som «nøkkel» innebærer en dobbelthet; språket er på den ene siden en ressurs, en nøkkel, som gir tilgang til fellesskapet, til å kommunisere, interagere og handle selvstendig. Å ikke ha denne «nøkkelen» representerer på den andre siden et utall begrensninger, ettersom de fleste sosiale sammenhenger forutsetter noe verbal kommunikasjon. Romanen formidler godt hvordan det føles å ikke ha del i det felles språket, bekrefter Dana. Hun utdyper med å fortelle fra sin første tid i Norge, før hun selv hadde lært noe særlig norsk:

Riktig! Mye trist inne. Riktig. Jeg hadde masse møte, eller, sende til meg skole, komme og hente barna, og ikke skjønn, hva betyr sms? Hva betyr, hva læreren sier? Jeg ikke skjønner, og hadde – *rød farge*, ansikt, fordi jeg mye sier inne, men jeg ikke tilbake til deg. Når jeg ikke tilbake til deg, du kan mye inne, trist. Men når du kan norsk, du slapper av. (Fra fokusintervju)

Relasjonell språkbarriere

Etter ni år i Norge representerer ikke språket en like vesentlig begrensning for Dana lenger, men hun husker godt hvordan det var å sitte på møte med barnas lærer og ikke forstå hva som ble sagt. Hun hadde mye

på hjertet («jeg mye sier inne»), men var ikke i stand til å formidle det («men jeg ikke tilbake til deg»), noe som gjorde henne både flau («rød farge, ansikt») og trist. Nå virker imidlertid dette som et tilbakelagt stadium for henne («Men når du kan norsk, du slapper av»).

Også Thip har bodd flere år i Norge, og språket representerer ikke en uoverstigelig hindring i dagliglivet, noe det gjorde tidligere. Da preget det alt, også en dagligdags handling som å ta bussen: Hvis Thip tar bussen nå og sitter alene i et sete, og en passasjer spør henne om nabosetet er ledig, smiler hun og sier «vær så god». Før var hun imidlertid ikke i stand til dette, forklarer hun:

Ikke jeg mener jeg er sur, men jeg kan ikke smile, for jeg kan ikke norsk språk. (...) Ja, litt redd, og veldig stille, og vil ikke snakke. Og så, hvis de kommer, og min plass er ledig, de kan ikke sitte her. Det er *feil*. Ikke lett – med språk. (Fra fokusintervju)

Thip sier at hun ikke var i stand til å smile fordi hun «ikke kunne snakke norsk». Opplevelsen av å mangle tilgang til språket hindret henne, også som kropp, i å handle i overensstemmelse med egne normer for høflighet og vennlighet. Dette uttrykker hun beklagelse over i ettertid («det er feil»). Semhar bekrefter at hun har lignende erfaringer, og forteller hvordan hun tidligere forsøkte å gjøre seg «usynlig» ute blant folk på gata. I den første tida, forklarer hun, ble hun alltid nervøs hvis hun var ute og gikk og noen med «hvit farge hud» nærmet seg henne. Hva om de henvendte seg til henne, stilte spørsmål? Hun mimer hvordan hun prøvde å gjemme seg og bli «usynlig» så ingen skulle snakke til henne: «Ja, redd! Hvis noen mennesker si til meg noe, hva skal svare? Jeg veldig, veldig stress!» (Fra fokusintervju).

De emosjonelle dimensjonene ved *språket som levd erfaring* spenner, ifølge Busch, fra glede og stolthet til frykt, sinne og *skam*. Skam oppstår gjerne som følge av å se seg selv med «den Andres» blikk: «... arising because one has used a ‘wrong’ word, a ‘wrong’ tone, or is speaking with a ‘wrong,’ out-of-place accent» (2017:353). Eller, kan vi legge til, over å ikke være i stand til å kunne ytre seg overhodet: å ikke kunne svare dersom noen spør, ikke kunne smile og nikke dersom noen vil sitte på det ledige setet. Iblant fører opplevd skam over egen språkbruk til selvpålagt taushet og tilbaketrekking (Busch 2017; Rydell 2018). Hos Semhar og Thip ser vi dette henholdsvis som forsøk på å unngå skam

(«hvis noen si til meg noe, hva skal svare?») og som følge av allerede opplevd skam («jeg kan ikke smile, for jeg kan ikke norsk språk»). Denne formen for tilbaketrekking er også uttrykk for det kommunikasjonsammenbruddet – *breakdown of interpersonal communication* – som følger kultursjokket (Weaver 1993:139). Den relasjonelle språkbarrieren ser ut til å utgjøre en betydelig del av *migrasjonen og språket som levd erfaring* for både Semhar, Dana og Thip.

Migrasjonsstress

Akkulturasjons- og post-migrasjonsstress er særlig knyttet til prosessen med å finne seg til rette i vertslandet og forekommer til en viss grad uavhengig av om migranten er flyktning eller har migrert frivillig (Sangalang et al. 2019). Opplevelsen av migrasjons- eller akkulturasjonsstress kan i en del tilfeller innebære nedsatt mental helse, som « (...) confusion, anxiety, depression (...), feelings of marginality and alienation, heightened psychosomatic symptom level, and identity confusion» (Berry et al. 1987:492). Når Semhar snakker om hvordan hun opplever tilværelsen som nyankommet migrant, er «stress» et av ordene hun ofte bruker. Tidligere, forklarer Semhar, var hun en person med god hukommelse og oversikt, en folk kunne spørre om ting hvis de ville ha informasjon og råd. Nå, derimot, opplever hun stadig vekk at hun ikke kan stole på sin egen hukommelse:

Før, jeg ikke glemte noe, aldri, men nå – jeg vil å gå på kjøkken, men jeg husker ikke [hva hun skulle der]! En gang jeg veldig stress: *hvorfor jeg husker ikke?* Er det jeg er gal? Jeg er gal, eller? (...) Det er stor sykdom. *Stor sykdom.* (Fra enkeltintervju)

Hun kjenner ikke seg selv igjen, forteller Semhar; hun glemmer jo ting stadig vekk. I tillegg klandrer hun seg selv for migrasjonen. På grunn av den er hun nå i en situasjon der hun ikke lenger opplever å være en selvstendig, kompetent voksen:

Ja. Jeg tenker sånn [som i romanen]! Jeg kommer hit, jeg tenker: Hvorfor kommer jeg? Jeg ikke kultur, og *also*, jeg ikke jobber, jeg ikke gå jobb – jeg går på skolen nå. Jeg vil *ikke!* Jeg var i mitt land, jeg var jobb. Forskjellig jobb. Men da jeg kom i Norge, bare gå på skole. Hvorfor? Hvorfor, jeg spurt selv til meg, hvorfor? *Hvorfor du kommer hit?* Det er vanskelig for deg! Jeg si. (Fra fokusintervju)

Setningen «Jeg tenker sånn» er en eksplisitt referanse til *Og*. Mot slutten av romanen gjennomgår jeg-fortelleren en krise, føler seg «full av feil», «i veien» (s. 141) og vurderer å dra tilbake til Argentina. Semhar har tenkt lignende tanker, erklærer hun, og oppsummerer vanskene hun har påført seg selv gjennom å «komme hit»: Hun kjenner ikke kulturen, hun er ikke økonomisk selvstendig arbeidstaker, men skoleelev. Migrasjonen har ført til rolleendring og tap av status – en form for identitetskrise som ikke er uvanlig i en akkulturasjonsprosess (Berry et al. 1987; Weaver 1993). Semhar opplever at hennes egen væremåte har forandret seg, noe som utløser bekymring med tanke på egen mentale helse («Jeg er gal, eller?») og «Det er stor sykdom»). Semhars beskrivelser samsvarer med flere av symptomene beskrevet ovenfor: forvirring, engstelse, følelse av fremmedgjøring (Berry et al. 1987). Mange migranter gjennomgår noe lignende, men for Semhar representerer dette *hennes* «levde erfaring» av migrasjonen, og så langt later det til at hun har oppfattet det som sitt unike problem. Men møtet med Salinas' roman ser ut til å ha gitt henne et noe annet syn:

Hvis jeg leser den – *oj*, alle flyktning, samme meg! Jeg tenker. (...) Alle mennesker [som er] flyktning, samme meg. Første gang, veldig vanskelig. Men etter hvert, ikke vanskelig. (Fra enkeltintervju)

Litterær gjenkjennelse som selvinnsikt

Semhar kjenner seg igjen i romanens tematisering av livet som migrant/flyktning («alle flyktning, samme meg»). Men møtet med den litterære teksten («Hvis jeg leser den») gir ikke bare en gjenkjennelse som bekrefter, det representerer også overraskelsen («*oj*») i å oppdage noe nytt. Romanen tilbyr et nytt blick, et metaperspektiv, på hennes egen situasjon; singulariteten i den relativiseres («alle flyktning, samme meg»), og «stresset» settes tydeligere i sammenheng med migrasjon som et generelt fenomen. I *Uses of Literature* (2008) peker Felski på *recognition*, gjenkjennelse, som en sentral funksjon ved litteraturlæsning. Felskis utlegning av *recognition* er mangefasettert og innebærer noe mer enn å oppleve («gjen-kjenne») noe allerede kjent og forstått – det betyr ikke minst selvinnsikt i form av ny forståelse gjennom møtet med det kjente:

Recognition is not repetition; it denotes not just the previously known, but the becoming known. Something that may have been sensed in a vague, diffuse, or semi-conscious way now takes on a distinct shape, is amplified, heightened, or made newly visible. (Felski 2008:25)

For Semhar ligger det en lettelse i å bli minnet om at andre kanskje har det på samme måte som henne selv: Det hjelper, sier hun, å forstå at det er «ikke bare jeg» (Fra enkeltintervju).

Også Thip kommenterer ved flere anledninger at hun kjenner seg igjen i *Og*: «Halvparten av boka er min,» sier hun. Litt etter legger hun til: «*Alt i den! Mine ting! Det history to me!*» (Fra enkeltintervju). Thip hadde det vanskelig den første tida i Norge og mener romanen handler om mye av det samme som hun har opplevd: «Jeg vet ikke, hvordan kan jeg forklare, for språk, og kultur – og redd, sånn som jeg ser det – jeg er redd enda!» På spørsmål om hva som er vanskelig for førstepersonsfortelleren i *Og*, sier hun dette:

Fordi hun ... kommer fra andre landet. Hun er utlending ... hun har litt vanskelig, den tida hun kan ikke norsk, og (...) det handler om, hvis du lager maten, det lukter helt forferdelig, alle ting, vanskelig, og, hun kan – eksempel, *Og*, hun kan ikke snakke godt norsk, så hun veldig redd for naboene, så hun vil ikke treffe de, ikke snakke med de, ikke se de heller. Hun vil være inne i huset. (...) Fordi – det er forskjellig, men. (Fra enkeltintervju)

Å lage mat som lukter sterkt, å ikke tørre snakke med naboene. Ingenting av dette nevnes i romanen, derimot er det sannsynligvis Thips egne erfaringer som aktiveres i hennes realisering av den litterære teksten. Det er en subjektorientert lese måte (Tengberg 2011) med uskarpe skiller mellom det personlige og det fiktive. Likevel tyder Thips kommentar «det er forskjellig, men» på en bevissthet om at eksemplene er hennes egne. De er konkrete erfaringer som forteller hvordan *hun* har opplevd å være ny, isolert og usikker. Romanen får henne til å huske eller gjenoppleve denne første tida i Norge. Å bli minnet på denne perioden er til dels smertefullt, forklarer hun: «Noen ganger jeg kan ikke lese, for jeg har vondt inni meg.» Likevel har hun lånt boka på skolebiblioteket, og leser den på egen hånd hjemme:

For meg – mm, fint å lese, å huske tilbake, for det hjelper meg litt. Noen ganger, jeg sitter og leser den, og jeg gråter litt, alene, hvis barna sover. Jeg leste i helgen. (Fra enkeltintervju)

Ifølge Thip «hjelper det» å tenke tilbake på den første tida, selv om det også er vondt. Hun peker på en mulig terapeutisk effekt av lesingen når hun forklarer at selv om romanen får henne til å gråte, gjør dette henne først og fremst godt:

Jeg leste i helgen (...) Og gråte. Det er lov å gråte. For gråte hjelper litt, for mennesker. (Fra enkeltintervju)

I flere av Thips refleksjoner over romanen får hun fram hvordan opplevelsen av isolasjon henger sammen med og også forsterkes av språklige begrensninger. Hun henviser flere ganger til romanen for sammenligning:

Før, jeg veldig redd. Jeg vil ikke treffe, jeg vil ikke snakke med lærer heller, jeg holder mye inne [i meg], men nå jeg vil være åpen. (...) Også fordi jeg kan snakke norsk. Hvis det er noe som skjedde, jeg kan forklare det. Hva er det betyr. Og før, jeg kan ikke spør tilbake. Jeg bare snakker, snakker, men jeg kan ikke forklare ting. (...) Og den er sann, i den boka [Og]. (Fra enkeltintervju)

Mikro-migrasjonsfortellinger

Gjenkjennelsen Thip viser til i møte med romanen, dreier seg mindre om ytre handlingsforløp og identifikasjon med romanens hovedperson enn om de menneskelige erfaringene som tematiseres. Den 'levde erfaringen' av ensomhet, fremmedfølelse og et nærmest akutt kommunikasjonsproblem hentes fram igjen gjennom Thips realisering av den litterære teksten, «the poem» (Rosenblatt 1994 [1978]). I sin beskrivelse av leseopplevelsen formulerer Thip egne erfaringer i en rekke elliptiske narrativ, som på tross av den knappe formen viser fram sentrale biter av hennes egen migrasjonsbiografi. Jeg har valgt å kalle dette *mikro-migrasjonsfortellinger*. Mikro-migrasjonsfortellingene kan leses som indirekte *reformuleringer* av romanens tematikk. Samtidig uttrykker de spesifikt og situert hva migrasjon – og språk – som *levd erfaring* har vært for Thip: Å ikke kunne smile og vise høflighet på bussen. Å holde seg innendørs for å unngå å måtte snakke med naboene. Å ikke kunne agere

på egne vegne fordi hun mangler ord til å forklare situasjonen. I fokus-intervjuet tar Thip på et tidspunkt initiativ til å forklare hva hun mener er tema i romanen, hva den «handler om». Det handler om, sier Thip, at det er vanskelig for jeg-personen å flytte fra et annet land, men det hjelper henne å fortelle om det. For da er hun ikke alene om problemene lenger:

For di kan ikke, en menneske kan ikke holde alene så mye ting, for det er ikke bra. Hun må ha noen som kan støtte og, fortelling, og kan ikke si videre. Den som handler [dvs den handler om det, min kommentar]. Om ting som henne vil ikke bare ... Og hun bare stresser, hvem kan hjelpe til? Og hvem skal hjelpe meg om ting, som jeg har veldig tungt å bære på? (Fra fokus-intervju)

Det grunnleggende behovet for mellommenneskelig støtte er forbundet med evne og mulighet til å kunne meddele seg til andre. Dette er, ifølge Thip, det sentrale i *Og*. Det dreier seg ikke bare om å kunne snakke, men også om å ha noen å snakke *med*. En tilnærming til *språk som levd erfaring* synliggjør dermed hvordan språket framfor alt er et relasjonelt fenomen (Busch 2017; Rydell 2018): I så å si samtlige mikro-migrasjonsfortellinger er dette et sentralt underliggende tema.

Romanens funksjon som migrasjonsfortelling

Etter ni år i Norge har Dana slått seg til ro med at det er her hun skal være. Barna hennes er mer hjemme her enn i opprinnelseslandet, forteller hun, og hun tenker ikke lenger på å flytte tilbake. Danas adaptasjon (Berry 2006) til sitt nye hjemland vises også i hvordan hun leser *Og*. Under fokussamtalen diskuterer deltakerne framtida for jeg-personen ved romanens utgang. Semhar nevner muligheten for at jeg-fortelleren reiser tilbake til Argentina, noe Dana avviser som lite aktuelt. Nå har jeg-personen lært seg så mye norsk at situasjonen er helt annerledes, mener hun:

For di hun trives mye her nå! Hun fikk jobb, hun har venner, hun går på skole ... hun trives mye her! Som eksempel jeg. Først når jeg kommer sier hele tid jeg skal tilbake, men nå – *ingen!* Jeg skal *her!* (Fra fokusintervju)

Dana selv har «landet», og det samme er Salinas' romankarakter i ferd med å gjøre, mener hun. Danas oppsummering av romanen er at livet i

et nytt land er vanskelig i begynnelsen, men etter hvert vil det gå bedre. Og nettopp derfor – for å forstå at tilværelsen vil bedre seg på sikt – bør nyankomne migranter lese boka, mener hun. Som svar på spørsmål fra intervjuer om hva hun tenker om å lese skjønnlitteratur på skolen (med Salinas' roman som eksempel), svarer hun følgende:

*Viktig! Hvorfor? Fordi lærte masse, ny elev kommer her, med flyktning. Etterpå ikke tenke mye og bekymret. Fordi etter når bor i Norge for eksempel fire, fem år – du etterpå, *mye bedre*, enn første kom. Denne [romanen] bra! Jeg syns den veldig bra. Slappe av, mennesker, ikke så mye trist, ikke så mye. Fordi etterpå, kommer, kommer! Når du bekymret du jobb? Etterpå kommer! Vil du kanskje universitet – når du lærer, du kommer! Bare vente, litt tid. Ikke hoppe, med en gang. Som trapp! [illustrerer trappetrinn med hendene] Sånn! Ikke kommer alle en gang sammen – *nei*. Først gå til skole, treffe med mennesker, snakker mye norsk, se på tv norsk – den mye bedre! (Fra fokusintervju)*

Romanen er viktig for nyankomne migranter, for den kan hjelpe dem med å forstå sin egen situasjon, forklarer Dana («lærte masse (...) ny elev»). Kanskje kan de også slippe noen bekymringer («ikke tenke mye og bekymret») ved å lese romanen: De vil forstå at ting tar tid («bare vente, litt tid»), men at tilværelsen faller på plass etter hvert som man lærer seg norsk og kommer i jobb eller på skole. Det er et optimistisk narrativ Dana argumenterer for, både i romanen og i det virkelige livet («Etterpå kommer!»). Samtidig understreker hun med trappemetaforen («Som trapp») at det dreier seg om en prosess der hver enkelt må gå «trinnene» og aktivt gjøre en innsats («gå til skole, treffe med mennesker, snakker mye norsk») – ingen kan «hoppe» direkte over i en ny tilværelse.

Kjernen i Danas argumentasjon om romanens potensielle betydning for nyankomne migrantlesere ligger i opplevelsen av å kjenne seg igjen i romanen, altså *recognition* (Felski 2008). Romanen verbaliserer migrasjonserfaringer på en måte som for Dana, Semhar og Thip er relevant og gjenkjennbar, og som de tydelig bruker i fortolkningen av egen livssituasjon.

De andre informantenes respons på romanen

Nedenfor vil jeg presentere funn fra resten av informantgruppa. Som kontrast til de personlig engasjerte leserresponsene vi nettopp har møtt,

vil jeg her fokusere på informanter som i intervju uttrykte at de i ettertid *ikke* husket noe fra boka. For å gi et helhetlig inntrykk av spredningen i materialet parafaserer jeg innledningsvis en oversikt over hva samtlige informanter uttaler om *Og* i enkeltintervjuene:

Flere av informantene oppgir at de husker romanen godt (Noor, Fawzia, Ibrahim, Najma). I likhet med Semhar, Dana og Thip kommenterer også disse informantene særlig gjenkjenneelse med jeg-fortellerens opplevelse av å være nyankommet migrant. Noor (19) konstaterer at jeg-personen «emigrerer, som oss», og Fawzia (36) kommenterer at «når du har ingen, og du kan ikke språket, det er veldig, veldig vanskelig.» Ibrahims (24) beskrivelse av jeg-fortellerens situasjon er at den er «som meg her, [jeg] sitter i Norge og husker dagene i Syria.» Andre informanter er mer usikre i sine kommentarer. Estefanos (38) mener boka handler om *to* personer, «mann og dame», mens Swe (50) forklarer at det handler om en «flyktningfamilie» fra Sør-Amerika og Syria: «Ja, det er flyktinger fra Sør-Amerika og Syria, som kom til Norge.» Tekle (20) sier om jeg-fortelleren i *Og* at «hun kommer første gang i Norge, hun vanskelig med språk». Så, forteller han, er det et barn: «... han fra Syria? (...) Han reiser til bestefar og bestemor.» Her snakker han om to forskjellige bøker: for det første *Og*, men også bildeboka *Sitronlimonaden* (Henriksen og Ohlsson 2010), som klassen leste i samme periode. Trolig gjelder det samme Swe, mens det er mer uklart hvorfor Estefanos hevder at en av karakterene i *Og* er en mann. Tre informanter forklarer på sin side at de husker *at* læreren leste, men ikke hva romanen handler om (Fiori, Ngesti, Mebratu). Fiori (20) forklarer at hun likte boka, men har glemt den:

Ja ... Jeg liker den, men læreren er veldig fort! Etterpå, hva sier jeg? [ler]
Tenker, vet ikke, ikke husker mer! (Fra enkeltintervju med Fiori)

At responsen varierer innad i en klasse, er i og for seg ikke overraskende. Men mens omtrent halvparten av informantene gir uttrykk for at de enten har hatt personlig utbytte av romanen og/eller at de husker den i ettertid (Semhar, Dana, Thip, Noor, Fawzia, Ibrahim, Najma), ser den andre halvparten (Swe, Estefanos, Tekle, Fiori, Mebratu, Ngesti) derimot ut til å ha mer uklare forestillinger om hva romanen dreier seg om. Kanskje har møtet med den litterære teksten vært en positiv opplevelse der og da, noe sitatet fra Fiori signaliserer. Likevel tyder materialet på at enkelte

(Fiori, Ngesti, Mebratu, Estefanos) sitter igjen med svært lite etter lærerens daglige høytlesing gjennom fire uker. Etter mitt syn er også denne resepsjonen verd å undersøke nærmere. I det følgende vil jeg derfor fokusere på Ngesti og Mebratu, to av informantene som sier at de husker lite eller ingenting av romanen. I analysen bruker jeg verbaldata fra intervjuene med de to, men også observasjonsfunn fra leseekvensene. Begge intervjuene ble gjennomført med skolens tospråklige lærer som tolk.

Ikke tid til å tenke

Ngesti (35) har bodd nærmere fire år i Norge. Hun har bak seg ett år på norskkurs, nå er hun i sitt andre år på grunnskole. På spørsmål om hun husker hva *Og* handler om, sier Ngesti: «Hadde jeg lest det en gang til, så hadde jeg husket det med en gang, men ...» I ettertid har hun ikke noe å si om romanen. Hun har imidlertid kommentarer til selve lesesituasjonen:

Ja, det er sånn at det er jo læreren som leste den. Hadde jeg lest, hadde jeg kanskje husket bedre. Hadde jeg lest sjøl – kunne oversette og se de andre ordene som jeg ikke forstår. Kanskje derfor det var ikke lett, å holde [utydelig].

Intervjuer: Ja, fordi ... når du bare hører, så går det kanskje litt fort¹⁶?

Ngesti: Ja, det er sånn at – ja, hun har lest, læreren har lest boka hver dag, men ikke sant, noen timer, eller, noen minutter. Men for oss var det sånn at ok, etter at læreren har lest, så vi hadde ikke tid til å tenke, over bøkene, for det kommer jo neste fag, og det er så mye i hodet, så det er ikke lett å huske. For oss er det slik at vi må lese igjen og igjen og igjen, slik at vi husker bedre. Og skrive ned. (Fra enkeltintervju med Ngesti)

Ngesti identifiserer en rekke mulige årsaker til hvorfor hun ikke husker romanen i ettertid. De kan oppsummeres som (1) manglende bearbeiding og refleksjon («ikke tid til å tenke»), (2) kognitiv overbelastning («det kommer jo neste fag») og begrenset kapasitet på arbeidsminnet (Baddeley 2003) («så mye i hodet»), og (3) behov for repetisjon («må lese igjen og igjen») og støtte gjennom skriving («skrive ned»). Ngesti forklarer videre at hun savner elevdiskusjoner i smågrupper, slik hun var vant til da hun gikk på norskkurs. Dette er det lite rom for i grunnskoletilbudet, mener hun: «... for da jeg gikk på norskkurs, da hadde vi

¹⁶ Spørsmålet kan framstå som ledende, men er ment som et oppfølgingsspørsmål.

tid så vi kunne diskutere med elevene, men her har vi ikke tid, eller læreren har ikke tid eller jeg vet ikke hva som skjer, men det *mangler* vi.» Her framsetter Ngesti kritikk av at lesesekvensenes struktur ikke inneholder elevaktivitet som tilrettelegger for bearbeiding av den leste teksten. Hun utdyper dette noe:

Ja, for eksempel sånn som at – læreren leser, og dagen etter fortsetter læreren, det er ikke noen oppsummering av det, «hva husker du», eller sånn. Og hadde vi sittet i gruppa, og diskuterer – så vi lærer av hverandre. (Fra enkeltintervju)

Ngesti etterlyser et didaktisk design som tilrettelegger for mer elevaktivitet og samarbeid innenfor mindre grupper, en form for «peer scaffolding» (Gibbons 2015; Wells 1999). I Duncans studie (2012) er for øvrig den jevnbyrdige deltakelsen det lesesirkel-deltakerne sterkest framhever som avgjørende faktor for en positiv opplevelse. Ngesti nevner også andre faktorer, som behovet for repetisjon av ny språklig input («må lese igjen og igjen»). Slik jeg oppfatter henne, er det særlig behovet for å bearbeide teksten hun understreker, både individuelt og i fellesskap med andre medelever.

Les selv eller høre?

Mebratu (23) kom til Norge for drøyt tre år siden. Også han har ett år på norskkurs bak seg før han startet på grunnskole. Det er Mebratu, ikke intervjuer, som først nevner *Og*, i forbindelse med et spørsmål om bruk av skolebiblioteket:

Intervjuer: Er det vanskelig å finne bøker [på biblioteket] som passer?

Mebratu: Sånn som den boka som heter *Og* – den har jeg lyst til å lese, men vi har bare én.

Intervjuer: Hvorfor vil du lese den på egen hånd?

Mebratu: Nei, jeg vet ikke engang hva den handler om, så jeg er nysgjerrig – derfor vil jeg lese den alene. (Fra enkeltintervju med Mebratu)

Mebratu forklarer at han vet romanen handler om ei jente fra Argentina. Men ellers har han ikke fått med seg så mye, sier han:

Når læreren leser går det fort, så vi får ikke med oss alt. Men hadde jeg lest selv, hadde jeg forstått – fordi det er sånn jeg forstår det, jeg leser selv, lærer

selv, og forstår. Det er jo forskjell på at det blir opplest og at du leser selv. Derfor har jeg lyst til å lese alene.

«Text» og «poem»

I en periode på fire uker hørte Mebratu romanen bli lest høyt. Utover at det «handler om ei jente fra Argentina», uttrykker han at han ikke vet hva romanen handler om. Nysgjerrigheten som gjør at han nå ønsker å lese boka på egen hånd, kan skyldes kommentarene fra medelever som er begeistret for boka. I tillegg, selvsagt, til et forståelig ønske om å skjønne hva læreren har snakket og lest om i løpet av disse ukene. Ifølge Mebratu selv har han ikke «lest» *Og*, det er det læreren som har gjort. Han viser til at han ikke har hatt tilgang til et fysisk eksemplar av den trykte boka, og at høytlesingstempoet gjorde at han bare fikk med seg deler av teksten. Ifølge Rosenblatt realiseres den litterære teksten, «the poem», når leseren aktivt responderer på de verbale symbolene som utgjør «the text» (Rosenblatt 1994 [1978]). Det kan se ut til at tekstens referensielle nivå både for Ngesti og Mebratu blir en barriere som hindrer videre respons på tekstens signaler. Talestrømmen, de verbale symbolene som her utgjør «the text», beskrives av begge som «fort». Det flyktige ved talestrømmen gjør at tekstens signaler vanskelig lar seg fastholde, og dermed rettes heller ikke oppmerksomheten innover mot det de «påkaller» i leserens indre, og som ifølge Rosenblatt er det som kjennetegner estetisk lesing. Teksten realisert som «poem» forutsetter en leser som er aktivt involvert i «... what he makes of his responses to the particular set of verbal symbols» (Rosenblatt 1994 [1978]:12). Men en leser som ikke *oppfatter* tekstens signaler, kan vanskelig inngå i en transaksjon med teksten. Skillet mellom «text» og «poem» synliggjør at litterær lesing forutsetter et personlig tekstmøte: Når Mebratu sier at han ikke har «lest» boka, har han med andre ord rett i det, også ut fra litterær transaksjonsteori.

Lesetempo: Observasjonsdataene

Både Fiori, Mebratu og Ngesti sier at læreren leste «fort». Hva som oppleves som «fort» eller ikke for den som lytter til en tekst opplest på et andrespråk, vil naturlig nok variere. Imidlertid viser opptak og feltnotater fra høytlesingsperioden en tendens til økning i lesetempo, noe følgende eksempler illustrerer: I en tidlig lesesekvens (04.09.) bruker læreren 45 minutter på å lese seks sider fra romanen, noe som

gir et gjennomsnittstempo på ca. 7,5 minutter per side. I denne lesesekvensen er det en rekke lesestopp. Mot slutten av perioden (20.09.) leses det sammenligningsvis nitten sider i løpet av 15 minutter, altså et gjennomsnittstempo på 0,8 minutter per side. Lesesekvensen 21.09. dekker tjuefire sider på tjuetre minutter – rundt ett minutt per side. I begge disse sekvensene er det få eller ingen lesestopp. I løpet av høytlesingsperioden har med andre ord antall lesestopp blitt redusert, mens lesetempo og antall leste sider har økt.

Diskusjon

Funnene i den første resultatdelen, som undersøker Thip, Semhar og Danas resepsjon av *Og*, viser at andrespråkslesere kan realisere den litterære teksten, «the poem», og ha en personlig opplevelse av en roman til tross for språklige hindre. At teksten oppleves engasjerende og subjektivt relevant, ser ut til å hjelpe leseren over språkbarrierene teksten ellers representerer. Tydeligst kommer dette fram i Semhars tilfelle. Sannsynligvis har lærerens høytlesing bidratt til å gjøre teksten engasjerende og dermed mer tilgjengelig for en del informanter. Dette kan forstås som «sterk innramming», altså at læreren utøver en aktivt støttende rolle i elevenes møte med teksten (Walldén 2019). På den annen side viser funnene også at informanter som Fiori, Mebratu og Ngesti sitter igjen med svært lite etter høytlesingsperioden. Årsakene til dette kan ikke utelukkende forklares med begrenset reseptiv kapasitet på andrespråket, selv om dette opplagt er vesentlig. Informantenes egne utsagn peker i tillegg på høyt lesetempo, manglende tilgang til fysisk bok samt få muligheter til bearbeiding. Lesesekvensenes innramming har vært «sterk» i betydningen lærerstyrt, men for disse elevene har ikke dette vært tilstrekkelig for et meningsfylt tekstmøte.

Spennvidden i funnene illustrerer muligheter, men også utfordringer knyttet til litteraturlesing og -undervisning i en kontekst der leserne er voksne, relativt nyankomne migranter og har begrensede norskspråklige ferdigheter. Nedenfor vil jeg diskutere didaktiske implikasjoner av ulike affordanser ved felles høytlesing og individuell stillelesing, og dessuten vise hvordan McCormicks repertoarmodell (1994) bidrar i forståelsen av møtet mellom teksten og den enkelte leseren.

Lesesekvensenes didaktiske design og høytlesing som modalitet

Samtlige lesesekvenser i studien foregikk i form av høytlesing og leses-topp i helklasse. Som tekst forekommer *Og* imidlertid i to ulike me-dieringer eller modaliteter i datamaterialet: som høytlesingstekst og som trykt, fysisk bok. Bare et fåtall av informantene (Thip, Dana, Swe, Najma) hadde tilgang til et fysisk eksemplar av boka i perioden lesese-kvensene foregikk; dermed er det romanen *lest høyt* som først og fremst utgjør «the text» (Rosenblatt 1994 [1978]) for informantene. For å understreke skillet mellom de to lesesituasjonene høytlesing og stilleles-ing kan det være nyttig å skille mellom ulike lesertyper: *Mottakerleseren* møter teksten gjennom andres (her: lærerens) høytlesing, mens *stilleleseren* selv leser den trykte boka. De ulike lesemodalitetene har forskjellige former for muligheter eller *affordanser* (Kress 2010). For høytlesingsteksten kan det dreie seg om stemmebruk, tempo, mimikk, pauser. Duncan peker på at den personlige stemmen kan knyttes til « ... emotions, empathy and the ability to express subtleties of meaning, carrying an interpretation of what would, in written text, be ambiguous» (2015:89). Høytlesingen innebærer med andre ord en fortolkning utført av høytleseren, rettet mot mottakerleseren – den kan sies å være framfø-ende og *performativ*. En lese måte med høy grad av performativitet, eller høy grad av fortolkende framføring, signaliserer at teksten inviterer til personlig engasjement og estetisk lese måte. Den vil også signalisere mulige tolkningsmåter. Dette er et eksempel på det Walldén kaller «sterk innramming», altså at høytleseren/læreren inntar en posisjon til teksten (Walldén 2019:40). Også lesestopp med ordforklaringer og korte hand-lingsresyméer kan bidra fortolkende og dermed «innrammende» gjen-nom å peke på mulige inferenser eller fortolkningsalternativ for mottakerleserne. Funnene i den første resultatdelen tyder på at lærerens innramming av lesesekvensene fungerte aktivt støttende for en del in-formanter, og at lærerens utnyttelse av høytlesingens performative res-surser (variert stemmebruk, mimikk, henvendelser) oppnådde at mottakerlesere som Thip, Semhar og Dana ble engasjert i teksten. Ob-servasjonsdataene viser dessuten at særlig de første lesesekvensene var preget av hyppige og til dels langvarige lesestopp. Selv om ordfor-klaringer var det mest sentrale elementet, åpnet lesestoppene i tillegg for interaksjon der mottakerleserne kunne respondere på teksten i form av kommentarer eller egen refleksjon.

Lærerens hyppige lesestopp med ordforklaringer indikerer imidlertid også at tekstens språklige vanskelighetsgrad lå i et øvre grenseområde for flertallet av informantene. For en utrent stilleleser med svake avkodningsferdigheter (Nordlie og Anmarkrud 2015) og/eller lite norskspråklig vokabular vil *Og* kunne vise seg å være en krevende tekst å lese alene, selv om den markedsføres som «lettlest»¹⁷. Ikke usannsynlig vil det gjelde for Mebratu og Ngesti, selv om begge hevder de ville hatt mer utbytte av å lese boka på egen hånd. For svake stillelesere kan lærerens høytlesing fungere avlastende og gi økt mulighet til innlevelse og estetisk lesning. Det avhenger imidlertid av at høytlesingsteksten, som i stor grad består av lyd signaler, er forståelig og prosesserbar for mottakerleseren. Andrespråksinnlærere på ulike mellomspråksstadier vil ha varierende reseptiv evne til å prosessere strømmer av språklig *input* (Berggreen og Tenfjord 1999:98). For mottakerlesere i en relativt tidlig mellomspråksfase er det krevende å prosessere store mengder sammenhengende auditiv input. Oversikten fra lesesekvensene viser at det ble lest et relativt høyt antall sider på kort tid i en del av sekvensene, og funnene fra intervjudataene tyder på at denne mengden sammenhengende input var i meste laget for flere av informantene (Fiori, Mebratu, Ngesti, Swe, Tekle, Estefanos).

Mens en stilleleser kan regulere lesetempoet ved å sette ned hastigheten eller stoppe og lese avsnitt om igjen når teksten oppleves uforståelig eller inviterer til ettertanke, har ikke mottakerleseren den samme muligheten. I høytlesingssituasjonen er det høytleseren som kontrollerer tempoet og i praksis regulerer mottakerleserens behov for stopp eller flyt. Mens den trykte papirteksten er festet til skrift på papir og dermed er i «ro», er den høytleste teksten i form av auditive signaler flyktig og vanskelig å fastholde. Bearbeiding av teksten gjennom pauser med oppklarende spørsmål, samtale og tid til individuell refleksjon kan bidra til at høytlesingsteksten blir mer gripbar og mindre flyktig, og dessuten gi anledning til å respondere på tekstens signaler. I lesesekvensene var det anledning til spørsmål og samtale i forbindelse med lærerens lesestopp. Samtaler i smågrupper var imidlertid ikke del av lesesekvensenes design. Dette ble for øvrig, som vi har sett, etterlyst av Ngesti.

¹⁷ Romanen er utgitt med støtte fra «Leser søker bok».

Møtet mellom tekstens og leserens litterære repertoar

I McCormicks lesemodell (1994) beskrives møtet mellom tekst og leser som et møte mellom ulike repertoarer som kan «matche» i større eller mindre grad. Og har det litterære repertoaret til en moderne roman, med brutt kronologi, skiftende setting og en rekke introspektive sekvenser. Når det gjelder leserens litterære repertoar, dreier det seg her om en gruppe lesere med variert bakgrunn, også når det gjelder litterær tekstpraksis og erfaring. Ifølge informantenes selvrappotering i forskningsintervju (Anundsen 2020) er mange av dem fortrolige med litterære sjangre som poesi og muntlige fortellinger, men derimot ikke med romansjangeren. Den er med andre ord ikke sentral i deres litterære repertoar. Dermed er det ikke usannsynlig at møtet mellom tekstens og leserens/lesernes repertoarer resulterer i en form for «mismatch». Med tanke på det samlede datamaterialet kan denne «mismatchen» mellom repertoarene bidra til å forklare hvorfor enkelte informanter ikke husker romanen, eller blander den med en tekst som kanskje er en bedre repertoar-match, nemlig bildeboka *Sitronlimonaden* (Henriksen og Ohlsson 2010). Det siste så vi var tilfellet med Swe og Tekle. Sammenlignet med *Og* er *Sitronlimonaden* en kort tekst med tydelig plot, oversiktlig persongalleri og en mer lineær, kronologisk fortellemåte. Når Mebratu, Ngesti og Fiori gir uttrykk for at de husker at læreren leste, men ikke hva boka handlet om, er det sannsynlig at romanens ukjente litterære repertoar bidro til å gjøre resepsjonen mer krevende for dem. Sammen med språkbarrierer på andrespråket og lesesekvensenes didaktiske design er dette med på å forklare hvorfor de i ettertid ikke kan gjenkalle noe fra romanen, til tross for at de ble eksponert for den over hele fire uker.

Studiens relevans

Denne artikkelen har utforsket hva en gruppe leseres førstepersonsperspektiv kan si oss om opplevelsen av en litterær tekst, og hva deres resepsjon forteller om tilværelsen som migrant, språkinnlærer og elev. Vi har sett at blant faktorer som virker inn på andrespråksleserens tilgang til den litterære teksten, finner vi didaktisk design, litterært repertoar og ulike lese-måters modalitet. Denne tilgangen kan være avgjørende for om leseren får anledning til å realisere teksten som estetisk erfaring, det Rosenblatt kaller «poem». Når den litterære teksten som realiseres,

virkelig «treffer», ser vi at dette kan ha stor betydning for leseren. På et personlig plan er dette i seg selv verdifullt og tilstrekkelig. I undervisningssammenheng kan erfaringen inngå som utgangspunkt for videre tekstarbeid. Denne studien peker spesifikt på utfordringer og muligheter innen litteraturlesing og -undervisning i grunnskoleløp for voksne, men berører også mer overgripende temaer som migrasjon, integrering og språktilegnelse. Både med og uten romanen som bakteppe fyller særlig Thip, Dana og Semhars mikro-migrasjonsfortellinger disse abstrakte ordene med menneskelig innhold og demonstrerer at språk som fenomen ikke primært dreier seg om individuelle ferdigheter som kan måles og testes, men snarere om relasjoner, der interaksjonen mellom mennesker er det sentrale. For å få en forståelse av hvordan migrasjon, språklæring og tilpassing til et nytt samfunn oppleves for den det gjelder, er førstepersonsperspektivet nødvendig. Det kommer fram i *Og*, men også i mikrofortellingene til Dana, Semhar og Thip, Mebratu og Ngesti. Alle kan ses som variasjoner av *språket som levde erfaring*. Ved at roman og resepsjon leses opp mot hverandre, tilføres begge et ekstra lag, idet de på ulike måter viser hvordan språket kan erfares som en åpnende nøkkel, men også som en mengde usynlige grenser.

Litteratur

- Alvesson, Mats og Kaj Sköldbberg 2008. *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anundsen, Lene 2020. Nye litteraturer: Litterære tekstpraksiser hos voksne innvandrere i norsk grunnskoleopplæring. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2020, årg. 6 nr. 1, 49–66. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.1855>
- Baddeley, Alan 2003. Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 2003, årg. 4 nr. 10, 829–839. doi:10.1038/nrn1201
- Berggreen, Harald og Kari Tenfjord 1999. *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal.
- Bernstein, Basil 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.

- Berry, John 2006. Acculturative stress. I P.T.P. Wong, L.C.J. Wong og W.J. Lonner (red.). *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping*. New York: Springer, 287–298.
- Berry, John, Uichol Kim, Thomas Minde og Doris Mok 1987. Comparative Studies of Acculturative Stress. *International Migration Review*, 1987, årg. 21 nr. 3, 491–511. <https://doi:10.2307/2546607>
- Busch, Brigitta 2017. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—The lived experience of language. *Applied Linguistics*, 2017, årg. 38 nr. 3, 340–358. <https://doi:10.1093/applin/amv030>
- Duncan, Sam 2012. *Reading circles, novels and adult reading development*. London: Bloomsbury Academic.
- Duncan, Sam 2015. Reading aloud in Lewisham: An exploration of adult reading aloud practices. *Literacy*, 2015, årg. 49 nr. 2, 84–90. <https://doi:10.1111/lit.12046>
- Duncan, Samantha 2010. *What are we doing when we read novels? – Reading circles novels and adult reading development* (ph.d.-avhandling). Institute of Education, University of London, London.
- Dæhlen, Marianne, Kirsten Danielsen, Åse Strandbu og Ørnulf Seippel 2013. *Voksne i grunnskole og videregående opplæring*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Economou, Catarina 2015. Litteraturarbeite i ett svenska som andraspråksklassrum. *Acta didactica Norge*, 2015, årg. 9 nr. 1, 1–20. <https://doi:10.5617/adno.1704>
- Economou, Catarina 2018. “På samma villkor?”: Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk. *Utbildning & Demokrati*, 2018, årg. 27 nr. 3, Tema: Läsning och demokrati, 53–75.
- Ellingsen, Elisabeth 2013. *Et dukkehjem i en flerkulturell kontekst: En analyse av voksne andrespråksleseres fortolkninger i et interaktivt perspektiv* (ph.d.-avhandling). Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Fangen, Katrine 2004. *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Felski, Rita 2008. *Uses of literature*. Malden, MA: Blackwell.
- Gibbons, Pauline 2015. *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Hammersley, Martyn og Paul Atkinson 2007. *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Henriksen, Hilde og Helena Ohlsson 2010. *Sitronlimonaden*. Oslo: Magikon.
- Hvistendahl, Rita 2000. "Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann...": *En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900* (Dr. Art.-avhandling). Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo.
- Kress, Gunther R. 2010. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- McCormick, Kathleen 1994. *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice 1994. *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Nordlie, Randi og Øistein Anmarkrud 2015. Leseforståelse hos minoritetsspråklige grunnskoleelever som ankommer Norge etter fylte 16 år. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2015, nr. 05, 321–333.
- Oberg, Kalervo 1954. *Culture shock*. Indianapolis: Bobbs-Merrill Company.
- Ommundsen, Åse Marie 2011. Synnøve Solbakken i det flerkulturelle klasserommet. Norsk læreren, 2011, årg. 35 nr. 3, 57–64.
- Rosenblatt, Louise M. 1994 [1978]. *The reader the text the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rydell, Maria 2018. Being 'a competent language user' in a world of Others – Adult migrants' perceptions and constructions of communicative competence. Linguistics and Education, 2018, årg. 45 nr. 6, 101–109. <https://doi:10.1016/j.linged.2018.04.004>
- Salinas, Veronica 2016. *Og*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sam, David L. og John W. Berry 2006. *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sangalang, Cindy C., David Becerra, Felicia M. Mitchell, Stephanie Lechuga-Peña, Kristina Lopez, Isok Kim og Cindy C. Sangalang 2019. Trauma, Post-Migration Stress, and Mental Health: A Comparative Analysis of Refugees and Immigrants in the United States. Journal of immigrant and minority health, 2019, årg. 21 nr. 5, 909–919. <https://doi:10.1007/s10903-018-0826-2>

- Skarstein, Dag 2005. Litteraturundervisning i det fleirkulturelle klasserommet: Om litteratur som ein reiskap for å strukturere forståing av liv og røyndom. I B. K. Nicolaysen og L. Aase (red.). *Kultur møte i tekstar: Litteraturredaktiske perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Tengberg, Michael 2011. *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (Ph.D.-avhandling). Brutus Östlings Bokförlag Symposion, Stockholm.
- Walldén, Robert 2019. Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: Ett betydelseskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 2019, årg. 24 nr. 3-4, 35–61.
- Weaver, Gary 1993. Understanding and Coping with Cross-Cultural Adjustment Stress. I R.M. Paige (red.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Wells, C. Gordon 1999. *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.

Summary in English

This study, based on research interviews and classroom observations in lower secondary school as part of adult education, explores how adult migrant students read and respond to the novel *Og* (2016), read aloud to them by their teacher. The findings suggest that some students engage deeply with how the novel deals with topics of migration, especially the struggle of coping with a new language. As for other students, they express in retrospect that they do not recall what the novel was about. The study aims to identify and discuss some of the elements that impact the reading and teaching of literature in the L2 classroom.

Keywords: *Literature teaching; Spracherleben; micro narratives on migration; didactic design; literary repertoire*

Bidragstere

Lene Anundsen er stipendiat i litteraturdidaktikk ved Institutt for nordisk og mediefag, Universitetet i Agder. E-post: lene.anundsen@uia.no

Paulina Horbowicz er førsteamanuensis ved Institutt for humanistiske fag, Høgskolen i Innlandet. E-post: paulina.horbowicz@inn.no

Bård Uri Jensen er førsteamanuensis ved Institutt for humanistiske fag, Høgskolen i Innlandet. E-post: bard.jensen@inn.no

Marte Nordanger er førsteamanuensis ved Institutt for humanistiske fag, Høgskolen i Innlandet. E-post: marte.nordanger@inn.no

Gunhild Tveit Randen er førsteamanuensis ved Institutt for humanistiske fag, Høgskolen i Innlandet. E-post: gunhild.randen@inn.no