

**Jeg liker å treffe folk i café.
Man må nyter de fine tingene på
verden!**

*Preposisjoner og morsmålstransfer – en
korpusbasert studie med i og på i fokus*

Jenny Malcher



Masteroppgave ved Institutt for lingvistiske og nordiske
studier

UNIVERSITETET I OSLO

November 2011

© Jenny Malcher, 2011

Jeg liker å treffe folk i café. Man må nyter de fine tingene på verden! Preposisjoner og morsmålstransfer – en korpusbasert studie med *i* og *på* i fokus

<http://www.duo.uio.no/>

FORORD

*To Learn, You have to Listen
To Improve, You have to Try.*

- P. Johnson -

Det er nesten med vemod at jeg setter punktum og avslutter masteroppgaven min. Et eventyr tar slutt, og noe nytt venter på meg. Jeg har lært utrolig mye gjennom det siste halvannet år, og det er flere mennesker som fortjener en stor takk for å ha støttet meg underveis.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Anne Golden som har lest, kommentert alle utkastene og ”pirket”. Du har inspirert meg til å strekke meg lenger, både språklig og faglig.

Som masterstudent var jeg så heldig å få tildelt et stipend fra *ASKeladden*-prosjektet ved Universitetet i Bergen, som gjorde det mulig å dra på *NOA*-konferansen på Voss der jeg presenterte prosjektet mitt da det var helt i startfasen. Jeg fikk også mulighet til å reise til Bergen der jeg kunne diskutere mine tanker i et større felleskap. Takk for det!

En spesiell takk til Jonas, Camilla og Astrid – jeg er så glad for å ha dere som venner!

Végül, de nem utolsósorban, szeretnék köszönetet mondani Gábornak. Nem értheted, mikor áldozatává válsz a méltán hírhedt kiigazításaimnak, hogy miképp állhat valaki ilyen szenvedélyesen a nyelvtanhoz és hogyan veheti azt ilyen komolyan. Lehetetlennek tartod, hogy valaki több mint két oldalt szenteljen az előljárászavaknak - és mégis, mindig arra bízattál, hogy hallgassak a szívemre, és vágjak bele ebbe a projektbe, amely végül most a végéhez ér. A szereteted adott nekem erőt, hogy folytassam és türelmes legyek, még akkor is ha az idáig vezető út rögös volt. A támogatásod végtelen. Nélküled ez a dolgozat sosem látta volna meg a napvilágot - ezért ez Neked szól, szerelmem!

Oslo, i November 2011

J.M.

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD.....	iii
FORTEGNELSE OVER FIGURER OG ILLUSTRASJONER.....	vi
FORTEGNELSE OVER TABELLER OG DIAGRAMMER.....	vi
INNHALDSFORTEGNELSE.....	iv
1. INNLEDNING.....	1
2. UNDERSØKELSEN.....	3
2.1. Bakgrunn.....	3
2.2. Noen sentrale begreper.....	3
2.3. Avgrensning av studieobjektet.....	5
2.4. Oppgavens målsetting.....	6
3. TEORETISK GRUNNLAG.....	9
3.1. Om å lære et nytt språk.....	9
3.2. En kognitiv andrespråklæringsteori.....	10
3.3. Morsmålstransfer.....	12
3.3.1. <i>Definisjon på tverrspråklig innflytelse</i>	13
3.3.2. <i>Den tverrspråklige innflytelsens mange ansikter</i>	14
3.3.3. <i>Konsepter, konseptuelle kategorier og rammer</i>	15
3.3.4. <i>Språkavhengige og språkuavhengige konsepter</i>	16
3.3.5. <i>Lingvistisk og konseptuell transfer</i>	17
3.4. Slobins ”thinking for speaking”.....	20
3.5. Oppsummering.....	21
4. MATERIALE OG METODE.....	23
4.1. Om den metodiske tilnærmingen.....	23
4.1.1. <i>Synkron & kvantitativ og diakron & kvalitativ</i>	23
4.1.2. <i>There are no ”errors” in learner performance</i>	24
4.2. Jarvis´metode for transferundersøkelser.....	25
4.3. Bruken av korpora i forskning på språk.....	28
4.4. ASK – Norsk Andrespråkskorpus.....	30

4.4.1.	<i>Oppbygning av ASK-korpuset</i>	30
4.4.2.	<i>Annotering og søking i ASK-korpuset</i>	32
4.5.	Datamaterialet: de undersøkte korpora.....	35
4.6.	Preposisjoners betydningsgrupper og avgrensning av datamaterialet	36
4.7.	Oppsummering.....	41
5.	<i>I OG PÅ I LOKAL BETYDNING – EN FREKVENSPANALYSE</i>	42
5.1.	Et helhetlig bilde av preposisjonsbruk.....	42
5.2.	<i>i og på</i> på <i>Språkprøven</i> -testnivå.....	46
5.2.1.	<i>Preposisjonen i</i>	46
5.2.2.	<i>Preposisjonen på</i>	53
5.2.3.	<i>Oppsummering</i>	60
5.3.	<i>i og på</i> på <i>Høyere Nivå</i> - testnivå.....	61
5.3.1.	<i>Preposisjonen i</i>	61
5.3.2.	<i>Preposisjonen på</i>	68
5.3.3.	<i>Oppsummering</i>	74
6.	<i>I OG PÅ I LOKAL BETYDNING – EN BRUKSANALYSE</i>	75
6.1.	Systemnivå.....	76
6.2.	Tekstnivå.....	81
6.3.	Oppsummering.....	91
7.	DISKUSJON OG REFLEKSJON.....	93
7.1.	Forskningsspørsmålene.....	93
7.2.	Refleksjoner og metodiske vurderinger.....	109
7.3.	Konkluderende refleksjoner og veien videre.....	113
LITTERATUR.....		116
VEDLEGG.....		120
SAMMENDRAG		150
ABSTRACT		151

FIGURER OG ILLUSTRASJONER

FIGUR 2:1	The hierarchical task structure of speaking.....	10
FIGUR 2:2	Andrespråklæringens endringsprosesser.....	11
FIGUR 5:1	Korrekthetsprosenten for <i>i</i> i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster for tyske innlærere på <i>SP</i>	52
FIGUR 5:2	Korrekthetsprosenten for <i>i</i> i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster for engelske innlærere på <i>SP</i>	53
FIGUR 5:3	Korrekthetsprosenten for <i>i</i> i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster for spanske innlærere på <i>SP</i>	53
FIGUR 5:4	Korrekthetsprosenten for <i>på</i> i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster for tyske innlærere på <i>SP</i>	58
FIGUR 5:5	Korrekthetsprosenten for <i>på</i> i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster for engelske innlærere på <i>SP</i>	59
FIGUR 5:6	Korrekthetsprosenten for <i>på</i> i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster for spanske innlærere på <i>SP</i>	59
FIGUR 5:7	Korrekthetsprosenten for <i>i</i> i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster for tyske innlærere på <i>HN</i>	66
FIGUR 5:8	Korrekthetsprosenten for <i>i</i> i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster for engelske innlærere på <i>HN</i>	67
FIGUR 5:9	Korrekthetsprosenten for <i>i</i> i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster for spanske innlærere på <i>HN</i>	67
FIGUR 5:10	Korrekthetsprosenten for <i>på</i> i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster for tyske innlærere på <i>HN</i>	72
FIGUR 5:11	Korrekthetsprosenten for <i>på</i> i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster for engelske innlærere på <i>HN</i>	73
FIGUR 5:12	Korrekthetsprosenten for <i>på</i> i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster for spanske innlærere på <i>HN</i>	73
FIGUR 6:1	Tverrspråklig variasjon i bruk av preposisjonene <i>i</i> og <i>på</i>	78
FIGUR 6:2	En tur <i>på</i> fjorden med båten vs. Un viaje en barco <i>en</i> el fiordo.....	85
FIGUR 6:3	Man kan kjøpe alt <i>på</i> markedet vs. La gente compra de todo <i>en</i> el mercado.	86
ILLUSTRASJON 4:1	POS-tagging for setning <i>På gaten ser man ofte</i>	32
ILLUSTRASJON 4:2	KWIC-konkordanse.....	34
ILLUSTRASJON 4:3	Kolligasjonssøk.....	34
ILLUSTRASJON 4:4	Preposisjoners kategorisering i betydningsgrupper.....	38
ILLUSTRASJON 4:5	Inndeling av preposisjonskategori: LOKAL BETYDNING.....	39
ILLUSTRASJON 5:1	Korrekthetsprosent for <i>på</i> i obligatoriske kontekster hos én tysk innlærer på <i>SP</i> - individnivå.....	43
ILLUSTRASJON 5:2	Korrekthetsprosent for <i>på</i> i obligatoriske kontekster hos tyske innlærere på <i>SP</i> - gruppenivå.....	43
ILLUSTRASJON 5:3	Korrekthetsprosent for <i>på</i> i ikke-obligatoriske kontekster hos én tysk innlærer på <i>SP</i> – individnivå.....	44
ILLUSTRASJON 5:4	Korrekthetsprosent for <i>på</i> i ikke-obligatoriske kontekster hos tyske innlærere på <i>SP</i> – gruppenivå.....	44

TABELLER OG DIAGRAMMER

TABELL 4:1	Absolutte tall og relativ frekvens for preposisjoner i datamaterialet.....	36
TABELL 4:2	De seks mest frekvente preposisjonene.....	36
TABELL 4:3	<i>i</i> i lokal betydning på SP.....	40
TABELL 4:4	<i>på</i> i lokal betydning på SP.....	40
TABELL 4:5	<i>i</i> i lokal betydning på HN.....	40
TABELL 4:6	<i>på</i> i lokal betydning på HN.....	40
TABELL 5:1	Korrekthetsprosent for <i>i</i> i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster på <i>SP</i>	51
TABELL 5:2	Mestring av <i>i</i> i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster på individnivå på <i>SP</i>	52
TABELL 5:3	Korrekthetsprosent for <i>på</i> i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster på <i>SP</i>	58
TABELL 5:4	Mestring av <i>på</i> i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster på individnivå på <i>SP</i>	58
TABELL 5:5	Korrekthetsprosent for <i>i</i> i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster på <i>HN</i>	67
TABELL 5:6	Mestring av <i>i</i> i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster på individnivå på <i>HN</i>	67
TABELL 5:7	Korrekthetsprosent for <i>på</i> i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster på <i>HN</i>	71
TABELL 5:8	Mestring av <i>på</i> i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster på individnivå på <i>HN</i>	72
TABELL 6:1	Feilstrukturer hos innlærergruppene, kategorisert etter mulig opphav.....	82
TABELL 7:1	Sammenblandingsproblemet <i>i</i> og <i>på</i> , på HN og SP.....	97
TABELL 7:2	Sammenligningen av mestringen av <i>i</i> og <i>på</i> , testnivåene imellom.....	100
TABELL 7:3	Plassering av testbesvarelser ifølge CEFR-skala.....	104
DIAGRAM 5:1	Bruk av <i>i</i> i ikke-obligatoriske kontekster på <i>SP</i>	46
DIAGRAM 5:2	Fordeling av feil i bruken av <i>i</i> i ikke-obligatoriske kontekster på <i>SP</i>	48
DIAGRAM 5:3	Bruk av <i>i</i> i obligatoriske kontekster på <i>SP</i>	49
DIAGRAM 5:4	Fordeling av feil i bruken av <i>i</i> i obligatoriske kontekster på <i>SP</i>	50
DIAGRAM 5:5	Bruk av <i>på</i> i ikke-obligatoriske kontekster på <i>SP</i>	54
DIAGRAM 5:6	Fordeling av feil i bruken av <i>på</i> i ikke-obligatoriske kontekster på <i>SP</i>	55
DIAGRAM 5:7	Bruk av <i>på</i> i obligatoriske kontekster på <i>SP</i>	56
DIAGRAM 5:8	Fordeling av feil i bruken av <i>på</i> i obligatoriske kontekster på <i>SP</i>	57
DIAGRAM 5:9	Bruk av <i>i</i> i ikke-obligatoriske kontekster på <i>HN</i>	62
DIAGRAM 5:10	Fordeling av feil i bruken av <i>i</i> i ikke-obligatoriske kontekster på <i>HN</i>	62
DIAGRAM 5:11	Bruk av <i>i</i> i obligatoriske kontekster på <i>HN</i>	64
DIAGRAM 5:12	Fordeling av feil i bruken av <i>i</i> i obligatoriske kontekster på <i>HN</i>	65
DIAGRAM 5:13	Bruk av <i>på</i> i ikke-obligatoriske kontekster på <i>HN</i>	68
DIAGRAM 5:14	Fordeling av feil i bruken av <i>på</i> i ikke-obligatoriske kontekster på <i>HN</i>	69
DIAGRAM 5:15	Bruk av <i>på</i> i obligatoriske kontekster på <i>HN</i>	70
DIAGRAM 5:16	Fordeling av feil i bruken av <i>på</i> i obligatoriske kontekster på <i>HN</i>	71

Spatial prepositions are not only interesting in their own right, but for a number of reasons. For example, they are among the hardest expressions to acquire when learning a second language.

(Coventry & Garrod 2004)

1 INNLEDNING

Eg bur i Drammen, vi er i Oslo, i Stavanger, i Bergen og i Trondheim, men på Kongsberg. Eller er vi ikkje det? Kan vi vera i Kongsberg også? Det kling slett ikkje dårleg, å vera både på og i Kongsberg, men kva skal egentleg brukast?

(“I eller på? Eller omvendt?”, Liv Marie Schou, Aftenposten, 1.01.2011)

Det er ikke alltid lett å svare på spørsmål om når man bruker *i* og *på* i norsk, og når nordmenn har problemer med å bli enige seg imellom om bruken av visse preposisjoner, kan man tenke seg hvilke utfordringer andrespråksinnlærere står overfor i tilegnelsen av norske preposisjoner.

Denne masteroppgaven er skrevet innenfor fagfeltet norsk som andrespråk, og er knyttet til *ASKeladden-prosjektet* i Bergen, som forsker på hvordan morsmålet påvirker andrespråksinnlæring og mellomspråk. Det teoretiske utgangspunktet er kognitiv andrespråksinnlærings-teori og Slobins *Thinking for speaking* (1996). Han tar opp den gamle språkfilosofiske diskusjonen om forholdet mellom språk og tanke, og hevder at språk fungerer som et slags filter for vår erfaring eller det vi er oppmerksomme på. Når en ”tenker for å snakke” konsentrerer en seg om egenskaper ved objekter eller handlinger som er relevante for konseptualiseringen og som passer til de grammatiske kodene vi har til rådighet i språket vårt. Dette munner ut i hypotesen om at

each language has trained its speakers to pay different kinds of attention to events and experiences when talking about them. (Slobin 1996: 76)

In acquiring a native language, the child learns particular ways of thinking for speaking. (Slobin 1996: 89)

Slobins idé kan være nyttig når man ser på hvordan grammatikaliserede innholdskategorier i førstespråket kan påvirke andrespråkslæring, og det gjenstår å se om en slik tilnærming til kognisjon og språk muligens kan forklare morsmålstransfer generelt, og spesielt i forbindelse med preposisjoner og romlig sansing.

Datamaterialet som ligger til grunn for denne studien, er hentet fra *ASK – norsk andrespråkskorpus*¹ (ASK), hvor vi finner tekster skrevet av norskinnlærere med ulik morsmålsbakgrunn. Det er satt sammen av tekster skrevet av tyske, engelske og spanske morsmålsbrukere. Tekstene er plassert på to ulike nivåer, dvs. *Språkprøven*, som tilsvarer nivå B1, og *Test i Norsk - Høyere Nivå*, som ligger på nivå B2 og oppover på skalaen til *Common European Framework of Reference* (CEFR). Slik er det mulig å foreta en sammenligning av ulike stadier i innlæringsprosessen. Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i en frekvensanalyse som ser på preposisjonsbruk i et kvantitativt lys. Videre fortar jeg en bruksanalyse hvor jeg ser på kontekstene feil preposisjonsbruk forekommer i, for å se om jeg finner lignende strukturer i de respektive S1, og videre spørre om ukorrekt preposisjonsbruk tyder på morsmålstransfer.

I kapittel 2 presenteres undersøkelsen med noen få ord, og bakgrunn, avgrensning av studieobjektet og noen sentrale begreper avklares. Forsknings spørsmål og hypoteser presenteres også. I kapittel 3 etableres det teoretiske grunnlaget. Her fokuseres det på kognitiv andrespråklæringsteori og morsmålets rolle i andrespråklæring drøftes. Videre belyses Slobins hypotese om *thinking for speaking*, og begrepet transfer avklares. Kapitlene 4 til 6 omfatter selve studien, hvorav metode og datamateriale er presentert i kapittel 4, og analysen i kapittel 5 og 6. Forsknings spørsmål, hypoteser og analyseresulater tas opp til drøfting i kapittel 7. Oppgaven avsluttes med reflekterende konklusjoner og tanker rundt veien videre i forskningen av preposisjonsbruk i norsk og preposisjoner generelt i et andrespråksperspektiv spesielt.

Eksemplene i oppgaven stammer hovedsakelig fra ASK-korpuset og er markert slik: *Vi flyttet etter en stund på landet fordi...* (**ty-s0966**). Det betyr at eksemplet er tatt fra en mellomspråkstekst, skrevet av en tysk innlærer (**ty**) på *Språkprøven* (**s**), som har fått nummer **0966** i korpuset. Dersom teksten er tatt fra *Høyere Nivå*, står det (**h**). Eksempler som er funnet i litteraturen, har angitt kilde. Andre eksempler stammer fra min egen erfaring som lærer eller innlærer.

¹ www.uib.no/fg/askeladden - se vedlegg 1 for den offisielle prosjektbeskrivelsen

2 UNDERSØKELSEN

2.1 BAKGRUNN

Vi er bestandig omgitt av ROM og ser oss selv som del av TID og ROM ("Det er det jeg skal gjøre her i livet..."). Lokale preposisjoner uttrykker ulike romlige forhold. Dette er et faktum som fremstår som en selvfølge, men som ved nærmere analyse frembringer interessante tanker rundt hvordan én preposisjon blir brukt i forhold til en annen. Spørsmål dukker opp om det finnes preposisjoner, og i så fall hvilke, som står hverandre semantisk nærmere enn andre. Hvor ligger preposisjoners kjernebetydning i et språk, og overlapper de eller står de nær kjernebetydningene i andre språk? Legger for eksempel tyskere den samme betydningen i preposisjonen *i* som nordmenn gjør? Overlapper den semantiske kjernen til preposisjonene *on* i engelsk og *på* i norsk? Hvilke ulike funksjoner blir tildelt en viss preposisjon i forskjellige språk? Med en kognitiv teori som beskriver ordenes semantikk hvor begreper har kjernebetydning, dvs. prototypisk betydning, med en utstrakt mening og uklare grenser, finnes det nok grunner for å synes at preposisjoner i et andrespråksperspektiv er et fascinerende tema.

2.2 NOEN SENTRALE BEGREPER

Mellomspråk

Denne masteroppgaven omhandler *innlærerspråk*. En annen term som brukes side om side med *innlærerspråk*, er *mellomspråk*², og begge betegner språket eller språkssystemet til andrespråksinnlæreren (Berggreen & Tenfjord 1999: 17). Dette språkssystemet er innlærerens mentale grammatikk eller et system av abstrakte lingvistiske regler som ligger under forståelsen og produksjonen av andrespråket. Det betyr altså at *mellomspråk* både er viten om det nye språket (kompetanse) og bruken av det andre språket (performanse). At man kan

² Termen *interlanguage* (mellomspråk) ble introdusert av Selinker i sin artikkel "Interlanguage" i 1972, hvor han også lanserte mellomspråkhypotesen. Selv om innføringen av mellomspråksbegrepet førte til ny innsikt i andrespråklæringen, brukes termen *mellomspråk* i dag, dvs. også i denne masteroppgaven, teorinøytralt og uavhengig av Selinkers hypotese med sine fem prosesser (jf. Selinker 1972, Berggreen & Tenfjord 1999: 58).

snakke om mellomspråk som et mellomspråkskontinuum (*the interlanguage continuum*, jf. Selinker 1972), bygger på flere antagelser. For det første er mellomspråk foranderlige, de beveger seg fra et lite utbygd språkssystem når det gjelder for eksempel morfologi og syntaks, til et mer utbygd system, for så til slutt å nærme seg enda mer målspråksnivå. Innlærerspråk gjennomgår denne metamorfosen fordi de er permeable, dvs. åpne for påvirkning utenfra, så vel som innenfra. Dette betyr at kontinuumet utgjør en serie av overlappende mentale grammatikker (Berggreen & Tenfjord 1999: 294). Mellomspråk karakteriseres ofte som ustabile språk som viser trekk som endrer seg over tid. Man finner ulike former av språklige trekk på ulike tidspunkt i innlæreres språkproduksjon. Det er derfor mellomspråk er unike og individuelle. Å snakke om et mellomspråkskontinuum er også i tråd med et kognitiv lærings-syn som innebærer et perspektiv fra kontrollert til automatisert informasjonsprosessering (se kap. 3.2). For en utdypende redegjørelse for typiske mellomstrekk og utviklingsmønstre, se Berggreen & Tenfjord (1999: 29ff., 169ff.) eller Ellis (1995: 41ff.).

Kognitiv semantikk

Den tradisjonelle måten å analysere språk på er å dele det inn i fonologiske, morfologiske og leksikalske strukturer. En kognitiv tilnærming går bort fra dette og sier at grammatikk er konseptualisert, og adresserer dermed konseptuelle kategorier som bevegelse, lokalisering, rom og tid fra et annet perspektiv. Slike konseptuelle strukturer oppstår ikke på grunn av en spesiell språkmodul, men er motivert gjennom vårt møte med omverden. Lakoff (1990) snakker om slike erfaringer som *embodied*. Vi bygger erfaringene gjennom sansing og kroppslig kontakt med omverdenen, og kategoriene som så dannes, er en måte å gi mening til erfaringene på (Lakoff 1990: xi). Kognitiv semantikk forsker på det konseptuelle innholdet til slike kategorier og hvordan de er organisert helt generelt og i språk.

Preposisjoner

Preposisjoner er ubøyde, oftest korte ord. De vanligste i norsk er *i*, *av*, *fra* eller *på*. De står normalt foran et annet ord (oftest en nominal utfylling), eller de fungerer som adledd til verb, adjektiv eller pronomen (Faarlund m.fl. 2006: 411). Preposisjoner betegnes gjerne som forholdsord, det vil si at preposisjoner markerer visse forhold, for eksempel (a) romlige forhold, (b) tidsforhold eller (c) mer abstrakte forhold (Golden m.fl. 2008: 99).

(a) Familien min bor *i* Tyskland.
Bilen står *på* parkeringsplassen.

(b) Vi går mye på ski *om* vinteren.
Jeg kom til Norge *i* 2004.

(c) *I tillegg må vi handle mat.*

Til tross for det kalde været, gikk han ut i T-skjorte.

Selv om ROM og romlig sansing kan sies å være universelt, organiseres likevel ROM som konseptuell kategori på ulike måter og i ulike mønstre i ulike språk. Preposisjoner er ett språklig uttrykksmiddel for å organisere objekter i rommet (men det er slett ikke alle språk som bruker preposisjoner). Samtidig med at preposisjoner gir mulighet for å strukturere rommet og nedfelle det i språket, kan det også sies at preposisjoner danner bro mellom ulike konseptuelle strukturer. Det kan være kategorier som HENDELSER som i setningen *Vi spiser ofte på restaurant*, hvor HENDELSEN *å spise* plasseres i en scene eller et sted, *restaurant*, gjennom preposisjonen *på*. Men det kan også være forhold konseptuelle kategorier seg imellom som oppstår gjennom metaforisk overføring (ROM ER TID: *Vi spiser ofte på restaurant på mandager*). Gass & Selinker (2008: 22) skriver at det er et allment kjent faktum at preposisjoner er blant de vanskeligste strukturene å mestre når man lærer et nytt språk (S2).

Korpusstudier

Denne oppgavens datamateriale består av mellomspråkstekster fra ASK. I diskusjonen om bruken av korpora i språkforskning generelt, og i andrespråksforskning spesielt, trekkes korpusets representative egenskaper frem. Disse refererer til i hvilken grad korpuset gjenspeiler det språklige spekteret i en populasjon, slik at store elektroniske andrespråkskorpora kan gi grunnlag for en generalisering av resultatene (McEnery m.fl. 2006: 13). I min undersøkelse bruker jeg ASK som forskningsverktøy for å analysere mellomspråkstekster skrevet av tyske, engelske og spanske norskinnlærere. Med korpusmetoden er det også mulig å studere og teste forklarende hypoteser om trekk innenfor andrespråksutvikling (Granger 2002: 124f.). Siden det er samlet inn tekster fra innlærere på ulike stadier i andrespråkslæring, dvs. innlærere som har avlagt *Språkprøven* og *Test Høyere Nivå*, er det mulig å gjennomføre en pseudolongitudinell studie (se kap. 4.1).

2.3 AVGRENSNING AV STUDIEOBJEKT

At studieobjektet til denne studien begrenser seg til preposisjonene *i* og *på*, begrunnes ikke bare ut fra frekvens i tekstene. Barn begynner å produsere lokative uttrykk i det andre leveåret, og rekkefølgen de forstår og produserer romlige preposisjoner *i*, er ganske lik i forskjellige språk (Tomasello 1987). Det ser ut som om barn i de fleste språk tilegner seg *i* (og litt senere

på og *under*) som de første lokative uttrykk (Coventry & Garrod 2004: 153). Clark (1973) fant at barn leker med objekter på en måte som antyder en preverbal forståelse av BEHOLDER-tenkning (preposisjon *i*) og STØTTE (preposisjon *på*). *I* og *på* kan forstås som to sentrale, eller topologiske, preposisjoner i norsk, og fokus i denne masteroppgaven ligger derfor i en beskrivelse og analyse av bruken av *i* og *på* i mellomspråkstekster skrevet av tyske, spanske og engelske norskinnlærere. Jeg snevrer inn datamaterialet enda mer ved kun å se på de lokative betydningene til preposisjonene *i* og *på*. En mer utfyllende redegjørelse av hvordan datamaterialet er satt sammen, er tema i metodekapitel 4.5ff.

2.4. OPPGAVENS MÅLSETTING

Spørsmålene jeg stiller i min studie, går fra helt åpne eksplorative spørsmål som hvordan innlærere anvender preposisjonene *på* og *i* helt generelt, til mer spesifikke spørsmål om hvordan innlærere mestrer *i* og *på* i den grunnleggende lokale betydningen. Et annet spørsmål er om det finnes noen systematikk i feilstrukturene, for eksempel om en preposisjon ofte forveksles med en bestemt annen preposisjon? Finnes det feil som alle gjør, uavhengig av morsmål og finnes det en systematikk i feilene som er spesifikke for innlærergruppene?

Forskningsspørsmålene, som er sammenfattet nedenfor, bygger på refleksjoner fra eldre og nyere andrespråksforskning. Selinker (1969) og Andersen (1983) (i Jarvis & Pavlenko 2008: 183) peker på at transfer og frekvens til et visst språktrekk, enten det forekommer i S1 eller/ og S2, kan stå i forhold til hverandre. Forskerne påstår at innlærerne har en tendens til å overføre bruksfrekvensen til et visst språktrekk fra S1 til mellomspråket. Selv om det kan sies at preposisjonen *i* er høyfrekvent i alle de undersøkte språkene og i målspråket, har denne preposisjonen et større bruksområde i spansk, sammenlignet med tysk og engelsk. Se følgende eksempler:

- | | |
|--|--------------------------------------|
| (1) Estamos <i>en</i> la casa.
Wir sind <i>in</i> dem Haus.
We are <i>in</i> the house. | Vi er <i>i</i> huset. |
| (2) La copa está <i>en</i> la mesa.
Die Tasse steht <i>auf</i> dem Tisch.
The cup is <i>on</i> the table. | Koppen står <i>på</i> bordet. |

(3) La foto está **en** la pared.

Das Foto hängt **an** der Wand.

The picture is hanging **on** the wall.

Bildet henger **på** veggen.

I eksemplet (1) sees *huset* som en tredimensjonal beholder som en gruppe mennesker, *vi*, befinner seg i. Dette eksemplet kan anees som en prototypisk idé eller forestilling om en BEHOLDER som omslutter det som befinner seg inn i den. Følgelig er preposisjonen *i* brukt, og dette ser ut til å gjelde alle de undersøkte språkene. I eksempel (2) og (3) derimot, ser vi en språkspesifikk bruk av preposisjoner. I (3) lokaliseres et objekt, en *kopp*, på et horisontalt plan, et *bord*, slik at den får støtte nedenfra. Det brukes preposisjonen *auf* i tysk, *on* i engelsk og *på* i norsk, noe som forbindes med den prototypiske betydningen av preposisjonen *på*, men dette gjelder ikke for spansk. Her brukes preposisjonen *en* (i), som om bordet beskytter, og *på* en måte omslutter koppen. Det samme gjelder for eksempel (3) hvor bildet er plassert på et vertikal plan (horisontal støtte) og preposisjon *en* er brukt i den spanske setningen.

Vi ser at ideen om BEHOLDER eller kontainer kan være veldig fjern fra en ideel betydning (Herskovits 1986). Vi har sett at bruksområdet for preposisjon *en* er større i spansk enn *in* i tysk og engelsk og *i* i norsk. Ifølge Andersen (1983) og Selinker (1969) kan dette ha konsekvenser for spanske norskinnlærere. Det kan tenkes at bruksfrekvensen overføres til mellomspråket og at spanske innlærere overgeneraliserer preposisjonen *i* i kontekster som er forbeholdt andre preposisjoner i målspråket.

Norsk har et rikt utvalg av preposisjoner (Golden m.fl. 1990: 19). Dette kommer dels av at kasusbøyingen i en viss grad er forsvunnet, som igjen førte til, ikke nødvendigvis at flere preposisjoner fant veien inn i norsk, men til et hyppigere og utvidet bruk av preposisjoner som alt fantes, særlig når det gjelder retningsangivende preposisjoner. Sammenlign for eksempel følgende setninger på tysk og norsk

Er läuft *in* dem Stadion.

Han løper *på* stadion.

Er läuft *in* das Stadion.

Han løper *inn på* stadion.

På tysk bruker en samme preposisjon *in*, som medfører artikkel i AKKUSATIV for å uttrykke retning eller bevegelse (*in* das Stadion). Artikkel i DATIV derimot uttrykker statisk påstedsbetydning (*in* dem Stadion). Selv om det ikke finnes kasusbøying i norsk lenger, har man allikevel et middel til å uttrykke denne forskjellen (Lie 1998, Kristensen 1995). Adverb kan knytte seg til en preposisjon når det skal uttrykkes tilstedsrelasjoner: *inn(e)*, *ut(e)*, *opp(e)*, *ned(e)*, og disse markerer den samme forskjellen som kasus markerte tidligere (lokativ: *på* stadion; direktiv: *inn på* stadion). Det er ikke bare den utstrakte bruk av *inn(e)*, *ut(e)*, *opp(e)*

og *ned(e)* som gjør at mange norskinnlærere synes at preposisjoner i norsk er vanskelig å lære. Det kan også tenkes at tyske innlærere overgeneraliserer bruken av visse preposisjonsmønstre fra S1 dersom de ikke har lært at det brukes ulike preposisjoner for å uttrykke statiske og dynamiske forhold på i norsk.

Et morsmål som står målspråket nær, fasiliterer andrespråkstilegnelsen generelt, og bruken av preposisjoner *i* og *på* spesielt. Begrunnelsen for dette er at

forms and structures encountered in the L2 that will bear an obvious similarity to corresponding L1 items, will be learned with facility in the sense that they will be readily associated with already-learned L1 forms and structures, and will quickly be intergrated into one's expanding interlanguage system (Ard & Homburg 1992 i Jarvis & Pavlenko 2008: 176f.)

Dette fører til spørsmålet om vi vil se at tyske og engelske innlærere av norsk vil vise en bedre mestring av preposisjoner i sine mellomspråkstekster enn spanske innlærere, siden tysk og engelsk er nær beslektet med norsk, mens spansk, som tilhører en annen undergruppe av den indoeuropeiske språkfamilien, ikke er det.

Mestring av preposisjonsbruken antas å være bedre hos innlærere som har avlagt *Test Høyere Nivå* enn de som har avlagt *Språkprøven*. Denne hypotesen sees i sammenheng med Kotsinas (1982, 1983) forskning på preposisjoner i svensk innlærerspråk. Hun regner med syv stadier, hvorav de første stadiene brukes til å lære å anvende preposisjonene i de riktige kontekstene, mens det på høyere stadier skjer en finsliping av preposisjonsbruken i lokal betydning.

Opgavens målsetting er derfor å besvare følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan mestrer innlærergrupper med tysk, engelsk og spansk som sine førstespråk preposisjonene på og i i sine grunnleggende lokale betydninger?*
2. *Finnes det en systematikk i feilene? Finnes det feil som er spesifikke for de ulike innlærergruppene?*
3. *Er mestring av preposisjonsbruk bedre hos individer som har avlagt Test i Norsk – Høyere Nivå enn hos individer som har avlagt Språkprøven?*
4. *Er det en sammenheng mellom mestring av preposisjonene i og på og slektskapet mellom morsmål og målspråk?*
5. *Brukes én bestemt preposisjon som default-preposisjon?*
6. *Overføres preposisjonsmønstre fra morsmål til mellomspråk? Kan feilene altså forklares med morsmålstransfer?*

3 TEORETISK GRUNNLAG

I dette kapitlet presenterer jeg det teoretiske fundamentet for min studie. Når jeg plasserer min masteroppgave innenfor faget norsk som andrespråk, er det viktig å ha en tydelig forståelse av hva studieobjektet er. Det er derfor essensielt å ha avklart en rekke begreper før jeg går videre. Det mest grunnleggende konseptet er andrespråkstilegnelse, samt hva som menes med betegnelsen *andrespråk*. Videre skal termen *mellomspråk* defineres. Deretter fokuseres det på en utredning av kognitive teorier om morsmålets rolle i andrespråklæring.

3.1 OM Å LÆRE ET NYTT SPRÅK

Andrespråkstilegnelse blir definert som det å lære et nytt språk i tillegg til morsmålet (S1). Betegnelsen *andre* skal ikke begrenses til bare ett annet språk, men strekkes i denne sammenhengen til å omfatte alle språkene man tilegner seg etter førstespråket sitt (Ellis 1997: 3). For å avgrense andrespråkstilegnelse fra simultan eller tidlig tospråklig tilegnelse, refererer det førstnevnte begrepet til språk som læres eller tilegnes *etter* at hovedtrekkene i førstespråket er på plass. Det har blitt diskutert hvor man skal sette grensen, og tidligere har man satt den ved 3 års alderen. Moderne tospråklighetsforskning (jf. Lanza 1990, 1991; De Houwer 2009) setter grensen ved fødselen. Et annet språk kan læres på ulike måter og ved forskjellige omstendigheter, og ulike læringskontekster er begrunnelsen for å skille andrespråkstilegnelse fra fremmedspråklæring. Et fremmedspråk forbindes gjerne med formell undervisning i klasseromssituasjoner og med læring i et førstespråkmiljø, mens andrespråklæring assosieres med mer uformell naturlig tilegnelse utenfor klasserommet, dvs. i målspråkmiljøet (men kan også inkludere klasseromslæring) (Ellis 1997: 16). Gass & Selinker (2008: 7) sier at

Foreign language learning is generally differential from second language acquisition in that the former refers to learning a nonnative language in the environment of one's native language

Mitchel & Myles (2004: 6) og Ellis (1997: 3) mener at det er fornuftig å inkludere fremmedspråk og læring av dette under paraplybegrepet andrespråk. Dette begrunnes med at de underliggende læringsprosessene er essensielt de samme. Jeg synes det er hensiktsmessig å skille mellom andrespråks- og fremmedspråklæring. Det er flere faktorer som skiller disse.

Den største ligger i muligheten å praktisere språket. Derimot mener jeg at det ikke er viktig å skille mellom tilegnelse (*acquisition*) og læring (*learning*) slik Krashen (1985) gjør.

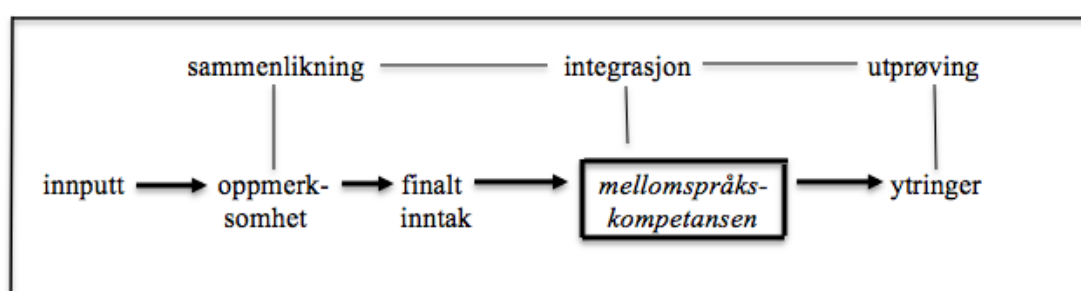
3.2 EN KOGNITIV ANDRESPRÅKSTEORI

Kognitivistene er ikke enige i hypotesen om en egen språkmodul slik Chomsky (1957, 1986) postulerte det, men har en tverrfaglig tilnærming til studieobjektet. Kognitive vitenskaper er tverrfaglige disipliner, og kognitiv språkvitenskap suppleres og støttes av forskning fra psykologi, nevrologi og kunnskap om tilegnelse av komplekse prosedurelle ferdigheter i sin alminnelighet. Mennesket er i stand til å bruke mange komplekse ferdigheter til å utføre for eksempel en aktivitet. Språkferdigheten anses som en sammensatt kognitiv prosess som er den mest komplekse, men som likevel, ut ifra et informasjonsprosesseringsperspektiv, har mye til felles med andre sammensatte ferdigheter (som f.eks å kjøre bil eller lære å spille fiolin, Berggreen & Tenfjord 1999: 86) og som kan sammenlignes med kognitive prosesser som er involverte i læring generelt. I et kognitivt perspektiv rettes forskernes interesse mot *prosessering* som det viktigste aspektet ved læring. Sammen med *hypotesedanning* og *utprøving*, samt *automatisering*, danner de kjernen i en kognitiv språklæringsmodell. Ellis (1995: 295) legger til *strategier* som en del av denne språkmodellen. Når vi snakker om *prosessering* eller *prosess*, refereres det til *the dynamic sequence of different stages of an object or system* (Klaus og Buhr 1976: 990 i Ellis 1995: 295). Dette impliserer en serie av systematiske skritt som innlæreren tar, når han lærer eller bruker andrespråket sitt. Fra tanken har oppstått til den er ytret, eller fra en setning høres til den er oppfattet og forstått, beveger den seg gjennom stadier av informasjonsbehandling. Levelt (1977) tegner et bilde av den komplekse oppgaven *snakking*, som igjen består av ulike underoppgaver (stadier), og av hvordan en samtalepartner må bevege seg gjennom disse stadiene for til slutt å ytre en setning.

<i>First-order goal:</i>	<i>to express a particular intention</i>
<i>Second-order goal:</i>	<i>to decide on a topic</i>
<i>Third-order goal:</i>	<i>to formulate a series of phrases</i>
<i>Lower-order goals:</i>	<i>to retrieve from the lexicon needed</i>
	<i>to activate articulatory patterns</i>
	<i>to utilize appropriate syntactic rules</i>
	<i>to meet pragmatic conventions</i>

FIGUR 2:1 The hierarchical task structure of speaking
(basert på Levelt 1977 i McLaughlin 1990: 115)

Det kan tilføyes ett stadium til under *Lower-order goals*, og det er at ikke bare skal de riktige ordene velges ut fra det mentale leksikonet, men de skal også bøyes hvis det er nødvendig. Morfologisk kunnskap må derfor aktiveres. Når man begynner å lære et nytt språk, tar prosesseringen mye oppmerksomhet og tid, fordi den er kontrollert og foregår i arbeidsminnet. Men gjennom gjentatt praktisering og øving (og positiv hypotesetesting), krever oppgaven mindre og mindre oppmerksomhet, slik at vi kan snakke om en automatisering. Kunnskap blir overført til langtidsminnet og gir arbeidsminnet ny kapasitet til å bearbeide ny, kanskje vanskeligere, informasjon (*higher-order goals*) som krever oppmerksomhet og tid. Slik sett legger kontrollert prosessering fundamentet for automatisert prosessering når innlæreren beveger seg mot stadig vanskeligere mål (McLaughlin 1990: 115). At en prosess går fra kontrollert til automatisert, slik at nye prosesser kan oppta vår konsentrasjon og oppmerksomhet, som igjen, etter en viss tid og mye repetisjon, blir automatisert, er en av flere mulige forklaringer på utvikling og læring (Berggreen & Tenfjord 1999: 87). I språklæringen er innlæreren en aktiv deltaker i og konstruktør av grammatikken, og dermed spiller hypotesedanning og testing en viktig rolle i læringsprosessen (Berggreen & Tenfjord 1999: 294). Hypoteser om det nye språket dannes på grunnlag av den innputt innlæreren får og kunnskap som innlæreren bringer inn i læringsprosessen. Denne kunnskapen innebærer tidligere erfaringer, samt språk man kan og verdensviten i vid forstand³. Innlæreren øker sin viten og kunnskap om det nye språket gjennom en endringsprosess som, ifølge Ellis (1994), kan deles i inn i tre deler: sammenlikning, integrering og utprøving. Berggreen & Tenfjord (1999: 295) presenterer en oversikt over endringsprosessene.



FIGUR 2:2 Andrespråklæringens endringsprosesser (Berggreen & Tenfjord 1999: 295)

Hypotesetesting gir tilbakemeldinger om antagelsene som ligger til grunn for en ytring. Disse tilbakemeldingene blir tolket i lys av allerede lagret kunnskap, og denne sammenlikningen

³ Ringbom (1987) sier at S2-innlæreren alltid prøver å gjøre oppgaven lettere for seg selv ved å ty til tidligere tilegnet kunnskap, og støtter seg i dette utsagn på Ausubel (VI, 1968): "If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly."

skaper enten en diskrepans til eller er en bekreftelse av den lagrede kunnskapen. Ved diskrepans, enten fordi hypotesen var feil og ble bekreftet som feil pga. misforståelser eller ved presentasjon av ny viten, kan tilbakemeldingene tjene som ny kunnskap som blir integrert i mellomspråkskompetansen ved at den etablerte kunnskapen reorganiseres. Den nyorganiserte kunnskapen skaper så grunnlag for nye hypoteser og utprøvinger. Det er viktig å legge merke til at ikke all innputt tjener endringsprosessen. Kun den innputten som vi enser og som vi vier oppmerksomhet, blir til inntak som er grunnlaget for integrasjon av ny viten.

Lightbown (1985) har pekt på et viktig poeng, nemlig at læring ikke skjer lineært, og at øving ikke nødvendigvis betyr at en ny form blir integrert i mellomspråkskompetansen, etableres der og til slutt automatiseres. Innlærere tenderer mot å glemme strukturer som det så ut til at de mestret fordi innlæreren øvde på disse formene på en ekstensiv måte. Det betyr at ny viten ikke bare "legges til", og noen forskere har derfor snakket om en U-formet utviklingskurve (McLaughlin 1990:116). Sånn sett, befinner innlæringen seg i en konstant modus av konstruksjon og rekonstruksjon som skyver mellomspråkssystemet videre i retning av mål-språket. Andrespråklæringsprosessen og utviklingen av mellomspråkskompetansen påvirkes av en rekke faktorer, hvorav noen av dem er *interne*, andre er *eksterne*. Læringsmulighetene, både de formelle og de uformelle, er viktige for å kunne praktisere språket og teste sine hypoteser. Kognitive og affektive faktorer utgjør *interne* komponenter ved andrespråklæring, og tidligere etablert viten, som er nevnt før, utgjør en stor påvirkningsfaktor for utviklingen av mellomspråkssystemet. Til denne tidligere etablerte viten teller blant annet morsmålet. S1 kan bli sett på som *interne* innputtdata, og i dette synet er transfer ikke regnet som interferens, men som en kognitiv prosess (Ellis 1997: 52).

3.3 MORSMÅLSTRANSFER

Morsmålstransfer har vært problematisert i både eldre og nyere forskningslitteratur (jf. Selinker 1972; Ellis 1994, 1995; Tenfjord 1998; Berggreen & Tenfjord 1999; Mitchel & Myles 2004; Jarvis & Pavlenko 2008; Raghildstveit 2009; Nordanger 2009), og det er nok et av de mest sentrale, og allikevel mest omdiskuterte, fenomenene i andrespråksforskning (Golden m.fl. 2007: 18). Selv om det bare er noen få teorier i dag som avskriver at morsmålet spiller en sentral rolle i andrespråkstilegnelsesprosessen (Tenfjord 1998: 28), så har dette synet ikke alltid vært like fremtredende. Gass & Selinker (2008: 89) skriver at:

The role of the native language has had a rocky history during the course of second language acquisition research. This subfield [...] has come to be known as language transfer, [and] much of the history of this central concept has been tied in with the varying theoretical perspectives of Second Language Acquisition.

I nyere tid har fokuset på transfer skiftet fra å være en forklaringsfaktor for hvordan andrespråklæring foregår (*explanans*) til et fenomen som selv trenger forklaring (*explanandum*) (Jarvis & Pavlenko 2008: xi). Ordet *transfer* antyder for eksempel en slags bevegelse fra et sted til et annet, og med denne tanken in mente er det interessant og ikke minst viktig å utdype forståelsen av hvordan selve overføringen foregår, hva som spiller inn i overføringen, og hva det i det hele tatt er som er overført.

3.3.1 DEFINISJON PÅ TVERRSPRÅKLIG INNFLYTELSE

Tolkninger av termen *morsmålpåvirkning* omfatter mange ulike betegnelser som er knyttet til ulike teorier (Tenfjord 1998: 28), men også ulike forklaringer rundt morsmålets rolle. Selv om begrepene *transfer* og *interferens* er nært knyttet til behavioristiske teorier (Lado (1954) 1974: 2), er de i dag benyttet som teorinøytrale termer i fagfeltet (Tenfjord 1998: 28). En betegnelse som har fått positiv respons, er *tverrspråklig innflytelse* (*cross-linguistic influence*, CLI) (Sharwood Smith & Kellermann 1986 i Tenfjord 1998: 28, Jarvis & Pavlenko 2008: xi). Dette skal dekke alle mulige former for innflytelser (direkte eller indirekte; produksjons- eller forståelsesrelatert), på flere nivåer, fra tidligere lærte språk til det nye språket som er under innlæring (Berggreen & Tenfjord 1999: 204). Men dette er kun én av mange betegnelser som brukes for det samme fenomenet. Vi finner at også *morsmålpåvirkning*, *morsmålets rolle* eller *morsmålstransfer* (Odlin 2003) er brukt i faglitteraturen. Selv om betegnelse brukes om hverandre, kan det diskuteres hvorvidt termene *morsmålpåvirkning* og *tverrspråklig innflytelse* egentlig dekker hverandre, siden den sistnevnte inkluderer andre språklige ressurser enn morsmålet, mens den førstnevnte spesifikt retter seg mot morsmålets rolle. At det oppstår ulike drøftinger rundt fenomenets betegnelse, viser hvor komplekst det er. Odlin (2003: 436) hevder at det neppe ville finnes én betegnelse som er fullstendig tilfredsstillende for og i alle omstendigheter. Her skal jeg holde meg til termene *transfer* og *tverrspråklig innflytelse* som Jarvis & Pavlenko (2007:1) definerer som

the influence of a person's knowledge of one language on that person's knowledge or use of another language.

og Jarvis (2000: 252) utdyper i sin arbeidsdefinisjon med at

L1 influence refers to any instance of learner data where a statistically significant correlation (or probability-based relation) is shown to exist between some features of learners IL performance and their L1 background.

Odlin (1989) sier at innflytelsen kommer fra et knippe med likheter og forskjeller mellom målspråket og ett av språkene som ble lært tidligere. Denne definisjonen gjør innlæreren til en språksammenligner, og det kan virke som om innlærere på ett eller annet grunnlag foretar sammenlikninger mellom enheter, regler og mønstre i de språkene de har kompetanse i (Berggreen & Tenfjord 1999: 204). Dette illustrerer synet på språkinnlæreren som en aktiv deltaker i utformingen av sin egen mentale grammatikk, og viser til en bevissthet innlæreren har rundt sin egen læring, siden han kun tar i bruk S1 når han *selv* mener at det vil hjelpe ham i læringsprosessen (Ellis 1997: 54). Som Ellis, understreker Jarvis & Pavlenko (2007: 13) at tverrspråklig innflytelse ikke kun er et atferdsrelatert fenomen, dvs. å falle tilbake til sitt morsmål, eller en mekanisk prosess av lingvistisk transfer. Tvert imot anses tverrspråklig innflytelse som et høyst komplekst fenomen som ofte er påvirket av innlærerens persepsjon, konseptualisering, mentale assosiasjoner og ikke minst individuelle valg.

3.3.2 DEN TVERRSPRÅKLIGE INNFLYTELSENS MANGE ANSIKTER

Tverrspråklig innflytelse kan vise seg på mange ulike språklige nivåer. Fenomenet kan strekke seg fra det fonologiske nivået, der en innlærer som ellers behersker det nye språket perfekt, snakker med aksent, til diskursnivået, når for eksempel en tysk innlærer grubler over hvordan han skal tiltale noen i et offisielt søknadsskjema. Morsmålstransfer finner vi også på morfologisk nivå, som i de følgende eksemplene på S2-norsk fra morsmålsbrukere av tysk og engelsk:

- (1) * Menneskerne som er *aktiv* med AI og andre menneskerettighetsorganisasjoner har forandret verden. (ty-s0908)
- (2) * Da vi kom hit først , var vi *ensom* og ønsket å bli hjemme. (eng-s0186)

Dersom adjektiv i norsk har en predikativ funksjon, bøyes de i samme tall som subjektet. I setning (1) ovenfor står subjektet i flertall, slik at adjektivet tar samme numerus. I tysk og engelsk er det ikke slik. Morsmålstransfer kan forekomme på det syntaktiske planet, for eksempel i inversjonskrevende kontekster:

(3) * om vinteren *mange gå* opp i fjellene med ski utstyrer (eng-s0228)

(4) * Hvis jeg var hjemme *jeg kunne* se det bli viktig å bli i nærheten av natur (eng-s0186)

Jarvis og Pavlenko (2007: 20) viser at tverrspråklig innflytelse kan strekke seg over ti dimensjoner. Transfer kan ikke bare kategoriseres i språkbruksområder som skissert ovenfor (morfologi, leksikon, fonologi, diskurs etc.), men også med hensyn til retning (S1-S2, S2-S1, S2-S3), kognitivt nivå (lingvistisk, konseptuelt) eller etter utfall (positivt, negativt).⁴

3.3.3 KONSEPTER, KONSEPTUELLE KATEGORIER og RAMMER

Et sammensatt mål i kognitiv teori er å begripe forholdet mellom kognisjon (tanke) og språk, særlig innenfor andrespråklæring hvor kognisjonen håndterer to eller flere språk. Som før sagt, er tverrspråklig innflytelse *the influence of a person's knowledge of one language on that person's knowledge or use of another language* (jf. s. 13). Transfer har, som nevnt, ofte blitt forklart på grunnlag av strukturelle likheter og forskjeller mellom de involverte språkene (Jarvis & Pavlenko 2008: 112). Når fokuset ligger på formen til de forskjellige språkstrukturene, og ikke på den funksjon eller betydning språkstrukturen har, kalles det for lingvistisk eller semantisk transfer (jf. kap. 3.3.5). Et annet potensielt fokus for tverrspråklig innflytelse vil være likheter og forskjeller mellom de konseptuelle kategoriene som ligger under de semantiske/ leksikalske kategoriene og de grammatikalske strukturene i de involverte språkene. For å forstå nettopp denne typen tverrspråklig innflytelse, nemlig konseptuell transfer, er det viktig å introdusere begrepene *konsepter, kategorier* (Jarvis & Pavlenko 2008) og *rammer (frames; Kövecses 2006)*. Disse er nært knyttet til fenomenet.

Lingvisten B. L. Whorf (1956: 213 i Gumperz & Levinson 1996: 5) sa at verden er presentert for oss som en kaleidoskopisk flyt eller strøm av sanseintrykk som må organiseres i vårt hode (sinn). Lakoff (1990: 6) svarer på det med at mennesket har en evne til å kategorisere. Uten denne vil man ha vanskeligheter med å forholde seg så vel til den fysiske verden som til sin egen sosiale og intellektuelle tilværelse. Han sier (1990:68) at

We organize our knowledge by means of structures called idealized cognitive models, or ICM, and (...) category structures and prototype effects are by-products of that organization.

Det Lakoff kaller *idealisererte kognitive modeller*, er i Kövecses' forstand *rammer (frames;*

⁴ En utdypende tabell som klassifiserer tverrspråklig innflytelse i sine ti dimensjoner er å finne i vedlegg 2.

2006: 64f.) og refererer til *imaginative devices of the mind* (ibid: 69) eller idealiserte skjemaer for vår erfaring som organiseres og struktureres i konsepter. Jarvis & Pavlenko (2007: 113) refererer til Murphys (2002: 5) definisjon av konsepter, som sier at

The term concepts commonly refers to mental representations of classes of things, and the term categories to the classes themselves.

Kategorier og konsepter går hånd i hånd. De fleste av våre kategorier er organisert ut fra likhet blant medlemmene, men ved siden av denne likhetsbaserte kategoriseringen (*similarity-based categorization*) finnes det også en høyere, rammebasert kategorisering (*frame-based categorization*) (Kövecses 2006: 75)⁵. Konsepter er en iboende del av vår generelle viten om verden, og deres utvikling ses på som en erfaringsbasert prosess (Jarvis & Pavlenko 2008: 113, 116) som resulterer i to konseptuelle representasjoner; språkavhengige og språk-uavhengige konsepter.

3.3.4 SPRÅKAVHENGIGE OG SPRÅKUAVHENGIGE KONSEPTER

Språkuavhengige konsepter utvikler seg gjennom erfaring med omverdenen, mens språkavhengige, eller språkmedierte, konsepter oppstår gjennom den språksosialiseringen vi opplever som barn, hvor ordlæring og kategoridannelse påvirker hverandre over en lengre tidsperiode (Jarvis & Pavlenko 2008: 114). Barn er for eksempel i stand til å lære en god del om ROM og romlige forhold på en språkuavhengig basis (Piaget & Inhelder 1956 i Bowerman & Choi 1991: 84). Det kan derfor sies at ROM i seg selv er et språkuavhengig konsept som alle mennesker på en eller annen måte kan forholde seg til, Bowerman & Choi (1991: 84) sier til og med at *spatial meanings are clearly fundamental to human cognition*. Allikevel viser det seg at allerede to år gamle barn er sensitive for hvordan språklige uttrykk brukes i språket deres, fordi de oppdager hvordan romlig informasjon er organisert i morsmålet. Barn lærer romlige uttrykkene gjennom å sette dem i sammenheng med de ulike romlige konseptene som er formet utenom språket (jf. Slobin 1973; Clark 1973), slik at språkavhengige eller språkspesifikke konsepter skapes. Noen forskere foreslår å operere med et sett *semantiske*

⁵ Kövecses (2006: 75) forklarer forskjellen mellom kategorisering basert på likhet og rammebasert kategorisering med følgende eksemplet: Varene i et supermarked er vanligvis organisert etter likhetsprinsippet. Bananer, epler og druer finnes i samme område siden de deler visse trekk, f.eks "frukt". I jernvarehandel finnes ulike typer spiker i samme hylle (kategorisering etter likhetsprinsippet), men vi kan finne spikere også i avdelingen hvor bilderammene er (rammebasert kategorisering). Dette fordi kategorier kan også dannes på grunnlag av hvilke objekter eller handlinger som vanligvis og/ eller ofte forekommer sammen.

primitiver (eller *privileged notions*) for å kunne beskrive hvordan språklige uttrykk for ROM tilegnes, eller hvordan språkspesifikke konsepter for romlig sansing utvikler seg. Disse semantiske *primitiver* er for eksempel VERTIKALITET, REGION, INKLUSJON, STØTTE, KONTAKT, FIGUR, BAKGRUNN, RETNING og OBJEKTDIMENSJONER (jf. Clark 1973; Talmy 1983; Jackendoff 1992). Språkavhengige konsepter (leksikalsk/ grammatisk) utvikler seg gjennom den erfaringen barnet opparbeider seg med språklig innputt fra omgivelsene. Her fungerer voksenspråk ikke bare som det endelige målet, men også som filter for hva som er grammatisk kodet i morsmålet (Slobin 1987). De ulike semantiske *primitivene* kombineres på mange ulike måter, og resulterer i språkspesifikke konsepter (Bowerman & Choi 1991: 115).

3.3.5 LINGVISTISK og KONSEPTUELL TRANSFER

Det ble sagt at tverrspråklig innflytelse kan arte seg på ulike vis (jf. kap. 2.4.2, vedlegg 2 for taksonomien). Én dimensjon av denne taksonomien skiller mellom lingvistisk og konseptuell transfer. Forskjellen ligger i

types of transfer that are examined primarily in relation to linguistic forms and structures [lingvistisk transfer] versus types of transfer that are analyzed in relation to the mental concepts that underlie those forms and structures [konseptuell transfer] (Jarvis & Pavlenko 2008: 61).

Jarvis & Pavlenko (2008: 72) definerer lingvistisk transfer som *the influence of word knowledge in one language on a person's knowledge or use of words in another language*⁶, og Ringbom (1987: 115) utdyper definisjonen ved å tilføye at innlæreren har antatt en identisk semantisk struktur mellom S1 og S2-ord. Lingvistisk transfer kan sees i sammenheng med andre dimensjoner i taksonomien. Formell transfer kan blant annet vise seg som falske venner. Corder (1973: 289) sier om "faux amis" at

this is the incorrect choice of a word in the second language because of its physical resemblance to a word in the mother tongue.

Selv om to ord likner hverandre i form, betyr det allikevel ikke at også det semantiske forholdet er identisk, som i eksemplene nedenfor:

⁶ Dette baserer seg på hypotesen om at ordene vi kjenner i ulike språk, er mentalt sammenkoblet, både direkte gjennom assosiasjoner og indirekte gjennom lenker til utenomlingvistiske representasjoner (Jarvis & Pavlenko 2008: 74).

- (5) *Det finnes masse folk i butikken som handler julegaver og matvarer *for* den store festen.
(ty-s0430)
- (6) *Kanskje du er interessert? Kom *forbi*! (ty-s0968)

I setning (5) bruker innlæreren preposisjonen *for* i frasen *for den store festen*. Etter målspråksnorm behøves det her preposisjonen *til*. I setning (6) ble ordet *forbi* brukt ukorrekt. De norske ordene og de tyske ordene har formelle likheter (no.: *for*/ ty.: *für*; no.: *forbi*/ ty.: *vorbei*), noe som har utløst et samspill, eller en interaksjon, mellom norsk og tysk i innlærerens kognisjon siden begge ordene har blitt aktivert: den norske formen er valgt, men blir *for* å uttrykke betydningen til det tyske ordet. Dette kan beskrives som et ubevisst språkvalg. Derimot kan innlæreren også bevisst ha valgt disse ordene fordi han tidligere i sin språklæringsprosess har oppdaget noen likheter mellom morsmål og S2, og utprøvd hypoteser som han har lyktes med. Nå overfører han en antatt likhet av disse ordene og prøver ut hypotesen, men siden likheten kun eksisterer på det formelle planet og ikke på det leksikalske, resulterer dette i negativ transfer. Det finnes en god del slike eksempler i ASK-korpuset, flere skrevet av norskinnlærere med tysk S1 enn med spansk S1. Ringbom (1987: 126) mener at innlæreren ikke kan støtte seg på formligheter når innlærerens S1 og S2 viser stor avstand til hverandre eller til og med er ubeslektede språk, noe som resulterer i mindre frekvent formell leksikalsk transfer. Allikevel kan innlæreren kompensere for dette ved å ty til et språk som han har lært før og som er beslektet med eller står nært målspråket. Dette viser følgende setning, skrevet av en norskinnlærer med ungarsk S1:

- (7) ? Jeg har ikke jobb etter sommer, *dessverre* må jeg skrive søknader.

Det er nok ikke feil å bruke ordet *dessverre* i denne sammenhengen, men en oppklarings-samtale viste at det innlæreren ville komme frem til, var at vedkommende ikke ville ha jobb etter sommeren, og at det var *derfor* han måtte skrive søknader. Han sa videre at når det gjelder gloser og ord (det leksikalske nivået), støttet han seg bevisst, ikke til sitt morsmål (et ubeslektet språk), men til sine tyskkunnskaper. Han begrunnet dette med sin kjennskap til tysk og norsk som nært beslektede språk, og hadde hypotesen om at det måtte finnes noen leksikalske likheter mellom de to språkene. Han antok, dvs. han prøvde ut sin hypotese, at det semantiske innholdet i ordene *deswegen* (no.: derfor) og *dessverre* (ty.: leider) var det samme, siden de likner på hverandre i formen.

Semantisk transfer kan ofte beskrives som lånoversettelser fra førstespråket (*loan translation*; Ringbom 1987: 115f.). Dette kan ofte føre innlæreren til det rette ordet i målspråket (kanskje særlig der første- og målspråket er nært beslektet). Ringbom viser til setningen

(8) Wir haben *Schulpflicht* bis die neunte Klasse.

Tyskinnlæreren med dansk S1 kjente ikke til ordet *Schulpflicht*, men benyttet seg av det danske ordet *skolepligt*, oversatte hvert ledd i dette sammensatte ordet til tysk for så å sette det sammen igjen på målspråket. Positiv transfer var resultatet, og det er i slike tilfeller det er vanskelig å avgjøre hvilke strategier innlæreren har benyttet seg av. Når semantisk transfer resulterer i negativ transfer, er det lettere å avsløre. Eksemplet er hentet fra ASK-korpuset:

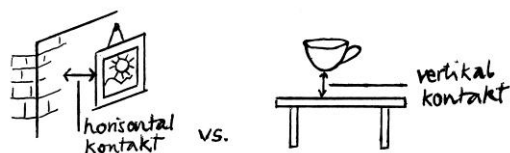
(9) ? Fordelingen av barselspermisjonen og av såkalte *barnepenger* mellom kvinne og mann er et eksempel for dette. (ty-h0224)

Innlæreren bruker det norske ordet *barnepenger*, som reflekterer semantisk og komposisjonell innflytelse fra tysk *Kindergeld* = barnetrygd, gjennom elementene *Kinder* = barn(e) og *geld* = penger. Konseptuell transfer refererer derimot til innflytelsen fra de mentale konseptene eller konseptuelle kategorier som ligger under en viss grammatisk eller leksikalsk form i ett språk, for eksempel i morsmålet eller på et annet språk (Jarvis & Pavlenko 2008: 61, 112). Språk varierer med hensyn til hvordan romlige forhold kodes. Følgende feil kan observeres hos engelskinnlærere med tysk S1:

- (10) *The picture is hanging *at* the wall.
(The picture is hanging *on* the wall.)
(11) *You have some spinach *at* your cheek.
(You have some spinach *on* your cheek.)

Når tyske morsmålsbrukere bruker preposisjonen *at* indikerer dette konseptuell transfer fra L1, nemlig i hvordan innlæreren oppfatter, kategoriserer og uttrykker lokaliseringsforhold mellom to entiteter. I setningen (10) står bilde og vegg i et lokaliseringsforhold til hverandre som kjennetegnes av en horisontal nærhet⁷ eller kontakt (Ijaz 1986). Det samme gjelder setning (11). I tysk er ikke kontakt nødvendigvis viktig i denne konteksten. Derimot er det essensielt å uttrykke om forholdet mellom to objekter er vertikalt eller ikke-vertikalt. Dette markeres med to ulike preposisjoner, nemlig *auf* (vertikalt) og *an* (ikke-vertikalt). I engelsk er dette fokuset ikke viktig, og preposisjonen *on* dekker både vertikale og ikke-vertikale lokaliseringsforhold.

⁷ Det kan virke ulogisk å snakke om horisontal kontakt når det gjelder forholdet mellom et bilde og en vegg, men se følgende illustrasjon som forklaring:



Siden den engelske preposisjonen *on* har sin nærmeste oversettelse i preposisjon *auf*, er det uaktuelt for tyske innlærere å ty til den, siden den representerer konseptet om vertikalt forhold mellom to objekter, noe som ikke er tilfelle i setningen *Das Bild hängt an der Wand*. Dette resulterer i *The picture is hanging at the wall*.

3.4 SLOBINS "THINKING FOR SPEAKING"

Konseptuell transfer som teorikonstrukt (Jarvis 2007: 44) har ulike røtter og har vært påvirket av forskjellige utviklingslinjer innenfor kognitiv lingvistikk, første- og andrespråksforskning, og ikke minst språkfilosofi. Humboldt (1836/ 1988 i Slobin 1996: 70) snakker om en bestemt måte å se verden på som er unik for hvert språksamfunn. Whorf (1940/ 1956) mente at førstespråkets spesifikke måter å konseptualisere erfaringer på har en effekt på hvordan et andrespråk læres (Jarvis 2007: 45). Kognitiv lingvistikk brakte frem interessante funn og teorier rundt mentale konsepter og konseptuelle presentasjoner og om hvordan de tilegnes (jf. Rosch 1973; Murphy 2002). En viktig utvikling var Slobins *Thinking for speaking*-hypotese, som han presenterer som en ny versjon av den lingvistiske relativismen Humboldt og Whorf sto for (Slobin 1991: 11). Slobin tar avstand fra Humboldts krasse påstand om at hvert språksamfunn har sin egen distinkte måte å se verden på, men mener, tvert imot, at språkbrukere av alle språk har omtrent de samme mentale skjemaene for hva de erfarer og sanser (språkuavhengige konsepter, for eksempel et visst romlig konsept), men at disse erfaringer er filtrert gjennom språk til verbaliserte handlinger (*verbalized events*).

Verbaliserte handlinger konstrueres *on-line*, mens vi snakker. De obligatoriske kategoriene i et språk spiller en stor rolle i konstruksjonen, og det kan med andre ord sies at morsmålet *tvinger* språkbrukeren i det han vil ytre en setning til å tilpasse tankene til de lingvistiske rammer som morsmålet har til rådighet (språkavhengige konsepter; for eksempel har den spanske preposisjonen *en*, i motsetning til engelsk og norsk, kun minimale lokale restriksjoner). Det å tilpasse tanke/ kognisjon til lingvistiske rammer i språket (snakking) skjer *on-line* og konstituerer en spesiell form for tenkning (Slobin 1991: 12; 1996: 76), nemlig det Slobin kaller for *Thinking for speaking*.

Det betyr at barn ganske tidlig i sin utforskning av språk blir ledet av de grammatiske distinksjonene eller språkavhengige konseptene i språket når de for eksempel skal gjenfortelle en historie. Slobin (1991: 12; 1996: 89) mener dermed å kunne si at

in acquiring a native language, the child learns particular ways of thinking for speaking. [In other words,] each native language has trained its speakers to pay different kinds of attention to events and experiences when talking about them. This training is carried out in childhood and is exceptionally resistant to restructuring in adult second language acquisition.

Selv om hypotesen forbindes med førstespråkstilegnelse og språktypologiske undersøkelser, antyder Slobin hvilke konsekvenser *tenkning for snakking* har for andrespråklæring. Måten å tenke på mens vi snakker, og konseptene som utvikles ppå grunn av all vår erfaring, setter dype spor i vår kognisjon, som er vanskelig å endre. Von Stutterheim & Klein (1987) mener derfor at dominante konseptuelle kategorier former andrespråksinnlærerens ”*utrustning*” av tidligere kunnskap (Spolsky 1989 i Berggreen & Tenfjord 1999: 28) i begynnelsen av tilegnelses-prosessen. Dette munner ut i påstanden om at

the way in which the learner organizes his utterances is heavily influenced by the conceptual structure present [through the L1] and by the way in which this conceptual structure is encoded in the source language (Von Stutterheim & Klein 1987: 196)

3.5 OPPSUMMERING

I dette kapitlet har jeg bygget det teoretiske fundamentet for undersøkelsen min. Studieobjektet er skriftlig mellomspråk som kjennetegnes som variabelt og ustabilt (Berggreen & Tenfjord 1999: 29). Å snakke eller skrive på et andrespråk betyr læring gjennom en prosess som i kognitiv forstand knyttes til hypotesetesting. Innlæreren kan lykkes eller feile, og på grunnlag av tilbakemelding bygge ut sin mellomspråkskompetanse. Denne læringsprosessen skjer ikke lineært, og øving betyr ikke nødvendigvis at en ny form er integrert i mellomspråkssystemet. Innlærere ser ut til å glemme strukturer som det så ut til at han mestret før, og denne tilsynelatende U-formete utviklingsviklingskurven (MacLaughlin 1990: 116) gjør at innlæreren befinner seg i en konstant modus av konstruksjon og rekonstruksjon av språkssystemet sitt. Dette gjør mellomspråk variabelt.

Det er mange faktorer som spiller inn i andrespråklæring, og én viktig faktor er morsmålet. Nøyaktig hvordan og hvor mye morsmålet påvirker læringsprosessen av S2, har blitt mye diskutert i andrespråksforskningen gjennom årene (jf. Selinker 1972, Mitchel & Myles 2004, Berggreen & Tenfjord 1999). Tverrspråklig innflytelse har mange ansikter, og kan vise seg på mange områder, alt fra ulike språklige nivåer til ulike retninger, til ulike typer transfer. Fokus i denne oppgaven ligger på preposisjoner og hvordan spanske, tyske og engelske norskinnlærere

mestrer *i* og *på*. Målet er å studere om det er mulig å spore morsmålstransfer på et leksikalsk språknivå, og om det kan sies å være konseptuell transfer. Slobin (1996) mener at førstespråket siler vår erfaring ut i verbaliserte handlinger, dvs. at språkstruktur påvirker informasjonsstruktur. Disse verbaliserte handlinger er konstruert *on-line*, noe som konstituerer en spesiell form for tenkning – *Thinking for speaking*. Slike dype spor i vår kognisjon er altså vanskelige å endre, og siden man alltid knytter ny viten til gammel/ etablert viten, er det naturlig å påstå at slike konseptuelle kategorier former utrustning til en begynnende andrespråksinnlærer.

4 MATERIALE og METODE

Detect a learner's source-language background from their target-language patterns by identifying the "finger prints" of their language use.
(Jarvis 2007: 4)

I dette kapitlet redegjøres det for det metodiske opplegget i studien; i 4.1 legges det frem noe generelt om den metodiske tilnærmingen, og i kap. 4.2 følger Jarvis' metodiske rammeverk for undersøkelser av tverrspråklig innflytelse (Jarvis 2000, 2010; Jarvis & Pavlenko 2008). Jeg ser på korpus som metode generelt, for deretter å diskutere hvordan og i hvilken grad korpora er brukt i andrespråksforskning (kap. 4.3). *ASK – norsk andre-språkskorpus* står i fokus i kap. 4.4. Til slutt skal jeg beskrive hvordan datamaterialet i studien er satt sammen (kap. 4.5/6).

4.1 OM DEN METODISKE TILNÆRMINGEN

4.1.1 SYNKRON & KVANTITATIV og DIAKRON & KVALITATIV

Undersøkelsen tar form av en pseudolongitudinell studie. Vanligvis skiller man mellom to hovedtyper av empiriske andrespråksundersøkelser, tverrsnittsstudier og longitudinelle undersøkelser. Tverrsnittsstudier, eller *intersubjektive* tilnærminger (Jarvis & Pavlenko 2008: 31), fokuserer på store grupper innlærere på et visst tidspunkt. Målet med slike *synkrone* undersøkelser er en generalisering av funnene for en viss språkgruppe. I longitudinelle studier derimot tar man gjerne utgangspunkt i noen få innlærere og samler inn andrespråksdata på ulike tidspunkt, slik at man studerer andrespråksutvikling hos noen få individer. Slike *intrasubjektive* tilnærminger (Jarvis & Pavlenko 2008: 30) har en *diakron* karakter. Pseudolongitudinelle undersøkelser er en underkategori av tverrsnittsstudier, idet man på et visst tidspunkt (eller en kortere periode) samler inn data fra to store innlærergrupper som man antar er på ulike nivåer, for eksempel fordi de går opp til ulike tester eller lignende. De har derfor egenskaper felles med longitudinelle undersøkelser, fordi man fører sammen store innlærergrupper på ulike språklige utviklingstrinn. For en nærmere redegjørelse se (Jarvis & Pavlenko 2008: 30ff.).

I alle forskningsdisipliner er det vanlig å skille mellom en *kvantitativ* og en *kvalitativ* tilnærming, selv om det er vanskelig å sette en veldefinert grense. I tverrsnittsundersøkelser brukes oftere en kvantitativ metode siden det er store datamengder, mens det i longitudinelle undersøkelser oftere brukes kvalitative metoder. Det ene utelukker allikevel ikke det andre.

I denne oppgaven prøver jeg å svare på spørsmålene som ble satt opp i kap. 2 (s.8), og det er naturlig å kombinere både kvalitative og kvantitative tilnærminger. Den første delen av analysen er en kvantitative metode i form av en frekvensanalyse (kap. 5). Den etterfølgende bruksanalysen (kap. 6) utgjør den kvalitative delen av min undersøkelse, hvor enkelte preposisjonskontekster er analysert mer i detalj og hvor det drøftes hvorfor en viss preposisjon er brukt fremfor en annen.

4.1.2 THERE ARE NO "ERRORS" IN LEARNER PERFORMANCE

Mellomspråk er ikke et gruppespråk, men unike varieteter av målspråket. Selv om vi finner sammenlignbare trekk blant innlærere med samme morsmål, så skaper likevel hvert individ sitt eget språkssystem. I denne undersøkelsen er bruken av preposisjoner i norsk mellomspråk i fokus og ulike problemer knyttet til dette. Det enkleste ville være å kun tematisere feilene innlærere gjør og presentere en feilanalyse av mellomspråkets preposisjonsbruk hos ulike innlærergrupper slik det ble gjort i forbindelse med feilanalysen. Men dette ble kritisert allerede i 1973. Svartvik (1973: 8) kritiserte feilanalysen som bl.a. Corder (1967, 1971) fremla den og foreslo at beskrivelsen og analysen av mellomspråk skal baseres på en helhetlig lingvistisk performanse, og ikke bare fokusere på avvik. Ved en performanseanalyse studeres mellomspråket som et kontinuum hvor innlæreren forflytter seg fra S1 til S2, og i dette kontinuum betraktes innlærerspråket som en helhet som omfatter både korrekte og ukorrekte former (jf. Berggreen & Tenfjord 1999: 295). Når mellomspråk skal beskrives og analyseres, er det viktig å bevare mellomspråkets integritet (Bley-Vroman 1983⁸). I et kognitivt perspektiv får ordene sine betydninger i sammenligning og kontrast med andre ord og deres semantiske innhold. Siden mellomspråk skal analyseres utover et deskriptivt nivå, må det settes opp mot noe. Når min feilanalyse er målspråksrelatert, fordi mellomspråket systematisk jamføres med S2 (norsk), støtter det seg på to premisser. Det første går ut på at analysen i denne undersøkelsen ikke konkluderer med et negativt syn på mellomspråk som en feilaktig utgave av

⁸ Bley-Vroman (jf.kap. 5.1) advarer mot å basere behandlingen av data på målspråkets premisser. Ifølge forskeren undergraver dette mellomspråkets integritet. Å utelukkende beskrive mellomspråk ut fra målspråksnorm beskrives som *The Comparative Fallacy*, og det er uforenlig med synet på mellomspråk som et eget språkssystem.

målspråket kun fordi målspråket settes opp som sammenligningsgrunnlag. Tvert imot, som Mangerud (1989: 32) sier, er det *heller en naturlig konsekvens av synet på mellomspråket som et språk i utvikling mot et mål, og representerer ikke noe brudd på mellomspråkshypotesen*. Som også Brautaset (1996: 32) sier, er det *ingen nødvendig motsetning mellom det å erkjenne at mellomspråket er et eget språkssystem og det å studere mellomspråket ut fra et (normativt) målspråkperspektiv, som f. eks. å studere feil i mellomspråket*. Det andre premisset tar utgangspunkt i en helhetlig analyse av preposisjonsbruk som omfatter både korrekte og ukorrekte former. Dette skal jeg utfylle med en deskriptiv tilnærming til både korrekte og ukorrekte former hvor enda et sammenligningsgrunnlag trekkes inn, nemlig morsmålet til innlærerne. Som konklusjon kan det derfor vises til den endelige metodiske tilnærmingen i dette prosjektet, en kontrastiv mellomspråksanalyse (*Contrastive Interlanguage Analysis*, Granger 1996). Denne integrerte kontrastive modellen tar sikte på to ulike typer sammenligninger. For det første sammenlignes datamateriale produsert av ulike innlærere, noe som for min studie betyr at jeg studerer preposisjoner i mellomspråkstekster skrevet av tyske, engelske og spanske innlærere, både når det gjelder analysen av tekstene hver for seg og å sette dem opp mot hverandre. Videre trekkes det inn målspråksnormer og innlæreres morsmålsstrukturer (Granger 1996: 43f.). Slik kan muligens ulike S1-faktorerers innvirkning på S2-prestasjon bli avdekket (Granger 2007: 175f i Nacey 2010: 58). Odlin (1989:28) påpeker viktigheten av å påvise tverrspråklig innflytelse. For Jarvis (2000) er det ikke nok å muligens påvise tverrspråklig innflytelse gjennom en kontrastiv mellomspråksanalyse. Nettopp fordi morsmåls-transfer er ett av de mest omdiskuterte fenomenene i andrespråksforskning, bør resultatene tolkes innenfor en enhetlig, metodisk ramme for transferundersøkelser.

4.2 JARVIS' METODE FOR TRANSFERUNDERSØKELSER

You know it, when you see it?
(Jarvis 2000)

Tverrspråklig innflytelse, særlig morsmålstransfer, er et av de mest sentrale, men ennå omdiskuterte fenomenene i andrespråksforskning (Golden m.fl. 2007: 18; jf. kap. 2.4). Forflytter man seg derimot fra forskningens teoretiske diskusjon til det praktiske utfallet eller implikasjonen fenomenet har i læreres hverdag, føles det uforståelig at forskere har problemer med å tilskrive morsmålsinnflytelse en rolle i andrespråklæringen (Berggreen & Tenfjord

1999: 201). I og for seg anerkjenner dagens teorier morsmålets rolle, men Jarvis & Pavlenko (2008: 27) advarer om at

the all-too-common practice of assuming the liberty to label as transfer any or only the language use data the researcher subjectively deems as such, is inadequate.

Derfor foreslås det et metodisk rammeverk for undersøkelser av tverrspråklig innflytelse som fremmer en prinsippbasert tilnærming og påvisningsstandard for å identifisere og måle tverrspråklig innflytelse (Jarvis 2000, Jarvis & Pavlenko 2008). Jarvis' rammeverk inneholder tre komponenter; en teorinøytral definisjon av transfer (jf. kap. 2.4.1), en liste over kontrollerende faktorer som kan påvirke transfer og hvordan den viser seg, samt en beskrivelse av hvordan morsmålstransfer kan vise seg på tre ulike punkter. De tre bevistypene⁹ en transferundersøkelse bør støtte seg på, er (1) Intragruppe-homogenitet, (2) Intergruppe-heterogenitet og (3) likheter mellom S1 og S2. Disse utredes nedenfor, og det utdypes hva de enkelte observasjoner betyr for min studie.

(1) Intragruppe-homogenitet (intra-L1-group similarity)

Informantene deles inn i tre grupper i henhold til morsmålsbakgrunn. Å sette sammen grupper etter morsmålsbakgrunn har sin begrunnelse i det logiske at språkbrukere i samme gruppen deler den samme eller omtrent den samme kunnskapen om morsmålet, og hvis det antas at morsmålet påvirker målspåket, kan det forventes at informantene i denne gruppen viser homogenitet i bruken av andrespråket (Jarvis & Pavlenko 2008: 42). For min studie betyr det at jeg søker å karakterisere tyske, engelske og spanske innlærere ved å finne lignende mellom-språksprestasjoner innenfor gruppene. Konkret vil det si at jeg forventer å finne at preposisjonsbruken hos tyske innlærere er homogen på gruppenivå, og at feilene i preposisjonsbruk er, om ikke uniforme, så i hvert fall ganske like, blant informantene i denne gruppen. Dette gjelder tilsvarende for spanske og engelske norskinnlærere. Resultatene på intragruppe-homogenitet kan være påvirket av andre faktorer enn morsmålet, og det kan derfor være nyttig å diskutere faktorer som bosted og kulturell bakgrunn. Ikke minst kan graden av formell norskopplæring være en faktor som påvirker andrespråksprestasjonen.

Selv om intragruppe-homogenitet gir viktig støtte for en argumentasjon rundt tverrspråklig innflytelse, er det likevel utilstrekkelig å bygge på denne bevistypen alene. Der hvor bruken av

⁹ Jarvis bruker *types of evidence* i sin redegjørelse for transfermetodologi (Jarvis & Pavlenko 2008: 41). Jeg prøver med min oversettelse å ligge så nær det engelske begrepet som mulig og bruker derfor begrepet *bevistype*, selv om jeg er klar over at det er litt sterkt å mene å kunne bevise noe.

preposisjoner viser til en homogenitet innenfor språkgruppen, bør det kunne påvises en ulik bruk gruppene imellom.

(2) Intergruppe-heterogenitet (inter-L1-group differences)

Dette baserer seg på antagelsen om at dersom morsmålet, eller førstespråksviten, påvirker bruken av andrespråket, ville en sammenligning av minst to grupper med ulike morsmålsbakgrunn vise forskjellige profiler i preposisjonsbruken i et felles andrespråk (Jarvis & Pavlenko 2008: 43ff.). Jeg skal i denne studien sammenligne tyske, engelske og spanske morsmålsgrupper og deres bruk av preposisjonene *i* og *på* i deres skriftlige mellomspråk.

Positive resultater på denne bevistypen støtter argumentasjonen for at morsmålstransfer kan være årsak til feilene, men det trengs signifikante forskjeller for å kunne utelukke utviklingsfaktorer osv. som årsak til språkbruken (Jarvis 2000: 254).

(3) Likheter mellom S1 og S2 (L1-IL performance similarity)

For å kunne påvise at morsmålstransfer, og nærmere bestemt konseptuell transfer, er en forklaringsfaktor for innlærernes bruksmønstre når det gjelder preposisjoner i andrespråk, må det vises at innlærerens morsmål, eller rettere sagt bruken av preposisjoner i morsmålet, ligner på hvordan han eller hun anvender preposisjoner i mellomspråket sitt. Denne type bevisføring har til hensikt å peke mer eksplisitt på hva det er i innlærerens viten om og bruken av morsmålet som fører til nettopp de strukturene vi kan observere i mellomspråket hans. (Jarvis & Pavlenko 2008: 47). For å kunne oppfylle denne bevistypen, bør jeg samle inn datamateriale fra tyske, samt engelske og spanske morsmålsbrukere og sammenligne deres bruk av preposisjoner med norskinnlærernes bruk av preposisjoner. Helst burde informantene bo i sine respektive land og være enspråklige for å unngå transfer $S2 > S1$. Ifølge Jarvis & Pavlenko (2008: 49) er en god og utdypende fremstilling av studieobjektet i morsmålet nok grunnlag for denne typen bevisføring. Alternativt er det tilstrekkelig at forskeren gjennom sin egen erfaring eller språklig kompetanse kan påpeke likheter mellom innlærerens S1 og mellomspråket. Ut fra denne definisjonen burde det være nok at jeg peker på likheter i strukturer i tysk og norsk mellomspråk av innlærere med tysk morsmål siden tysk er mitt morsmål, men jeg velger å ikke utføre denne sammenligningen selv fordi jeg ønsker å unngå å finne noe jeg *vil* finne.

Dermed har jeg tre ulike bevistyper for å prøve å påvise tverrspråklig transfer. Siden ASK også har et parallellkorpus på 200 tekster skrevet av norske morsmålsbrukere, blir det mulig å utvide bevisføringen med denne kontrollgruppen. Selv om det er ønskelig at alle de tre førnevnte bevistyper blir utforsket direkte empirisk, sier Jarvis & Pavlenko (2008: 50f.) at det

endelige målet må være en interpretasjonsvaliditet. Det er derfor unødvendig å ha positive, entydige resultater på *alle* tre bevisstypene. Intergruppe-heterogeniteten kan for eksempel være svak dersom de ulike språkgruppene har lignende konvensjoner i bruken av en grammatisk kategori (for eksempel bruken av preposisjoner). Det er derfor interessant å se hva jeg kommer frem til med denne typen bevisføring i min studie.

4.3 BRUKEN AV KORPORA I FORSKNING PÅ SPRÅK

*...the use of computer corpora, from being a fringe activity,
has become a mainstream methodology...*
(Svartvik 2007: 12)

Selv om begrepet korpuslingvistikk ikke ble brukt om en vitenskapelig akseptert metode før på 80-tallet (Granger 2002a: 123), har bruken av korpora eller databaser av ulike slag en lang historie som går tilbake til første halvdel av forrige århundre. Lingvister ute i feltarbeid holdt fast ved sine observasjoner, enten som skrevet tekst eller transkribert materialet, samlet for eksempel i en skoeske (*shoe box corpora*; McEnery, Xiao & Tono 2006: 3). Bruk av korpora møtte motgang, særlig sent på 50-tallet, da det ble sagt at korpusmetoden førte til en skjev og lite helhetlig tilnærming til språkforskning. Kritikken ble rettet mot det tynne datagrunnlaget i skoeskesamlingene, som ga lite rom for sammenligning eller analyse av større deler av språk. I dag har derimot korpuslingvistikk vunnet tilbake brukskraften, og med utviklingen av tekniske redskap er det mulig å lage store søkbare korpora som gjør det mer tilgjengelig og ikke minst lettere å sammenligne og studere ulike språk (McEnery, Xiao & Tono 2006: 3f.). Korpuslingvistikk gir store muligheter, og kan tjene som kilde og bevis for forbedrete beskrivelser og forklaringer av språkstruktur og språkbruk (Svartvik 2007: 23).

Det har blitt diskutert om korpuslingvistikk er en metode eller en teori. Noen mener at korpuslingvistikk har passert grensen fra å spille en metodisk rolle til å danne en egen selvstendig forskningsdisiplin (jf. Tognini-Bonelli 2001). Jeg slutter meg til McEnery m.fl. (2002: 7f.) og Grangers (2002a) syn på at korpuslingvistikk er et system av metoder og prinsipper basert på visse teoretiske aksiomer. Granger (2002b: 4) tilføyer at et korpus er en komplementær datakilde, idet hun sier at

Corpus linguistics can best be defined as a linguistic methodology, which is founded on the use of electronic collections of naturally occurring texts, viz. corpora. It is neither a new branch of linguistics nor a new theory of language, but the very nature of the evidence it uses makes it a

particularly powerful methodology, one which has the potential to change perspectives on language.

GENERELLE og SPESIELLE KORPORA

En generell definisjonen av korpora er at de er elektroniske, maskinlesbare samlinger av naturlig tekstmateriale i skriftlig og/ eller muntlig form, som på forskjellig måte er annotert med hensyn til ulik lingvistisk informasjon (McEnery m.fl.2006: 4). Leech (1992: 116) tilføyer at korpora veldig sjelden bare er tilfeldige tekstsamlinger, men at

They are generally assembled with particular purposes in mind, and are often assembled to be (informally speaking) representative of some language or text type.

Det påpekes at den representative egenskapen til et korpus refererer til i hvilken grad korpuset gjenspeiler det språklige spektret i en populasjon, og i hvilken grad resultater i korpuset lar seg generalisere for denne populasjonen (McEnery m.fl. 2006: 13). Generelle korpora, som for eksempel *the British National Corpus (BNC)*¹⁰, er laget for å representere et bredt utvalg av det britisk engelske språket som er representativt for andre delen av det 20. århundret, både skriftlig og muntlig. I sin definisjon minner Leech om at et korpus alltid er samlet inn med et visst formål, og måten korpuset brukes på, må derfor sees i sammenheng med dette formålet. Det vil derfor være vanskelig, om ikke umulig, å studere skriftlig eller muntlig språk hos andrespråksinnlærere ut fra et generelt korpus. Såkalte andrespråskorpora (*learner corpus*) er ifølge Granger (2002a: 124) elektroniske samlinger av muntlig eller skriftlig tekstmateriale produsert av fremmed- eller andrespråksinnlærere. Innlærerkorpora er samlet inn etter eksplisitte designkriterier og er kodet på en standardisert og homogen måte (Granger 2002b: 9). Formålet med innlærerkorpora er å bruke dem som forskningsverktøy i undersøkelsen, analysen og den videre forståelsen av andrespråks- og fremmedspråklæring. Store elektroniske andrespråskorpora kan gi det nødvendige kvantitative grunnlaget for at spørsmålet om en generalisering av resultatene blir lettere å besvare. Med korpusmetoden er det mulig å studere og teste forklarende hypoteser om trekk innenfor andrespråksutvikling (Granger 2002a: 124f.).

¹⁰ <http://www.natcorp.ox.ac.uk/> (15.2.2011)

4.4 ASK – NORSK ANDRESPRÅKSKORPUS

ASK, som er datakilden for min undersøkelse, er et slikt spesialkorpus, og kan sies å være i samsvar med Grangers definisjon av et innlærerkorpus (2002b: 7). ASK er utarbeidet ved Universitetet i Bergen, og datamaterialet består av skriftlige testbesvarelser fra norskinnlærere med ti ulike morsmål¹¹, i alt 1700 tekster. Andrespråksutvikling kan studeres i form av en pseudolongitudinell studie fordi ASK består av tekster fra tester på to ulike nivåer: *Språkprøven* og *Test i Norsk – Høyere Nivå*. I tillegg til innlærerkorpuset (rådata fra innlærerprestasjoner) og den korrigerte versjonen av innlærerkorpuset, finnes det et kontrollkorpus med 200 tekster skrevet av norske morsmålsbrukere. På den måten kan analyser av andrespråkslæring og kontrastive analyser gå nye veier. En stor fordel med korpuset er selvfølgelig at det er mulig å sammenligne ulike morsmålsgrupper, eller studere enkelte informanter kvalitativt. Det ble nevnt at innlærerkorpora er bygget opp etter eksplisitte designkriterier (Granger 2002a: 124). Utvalget av tekstene i ASK-korpuset baserer seg på tre kriterier: *morsmålskriteriet*, *bestått-kriteriet* og *info-kriteriet* (Tenfjord m.fl. 2009: 55ff.).

4.4.1 OPPBYGGING AV ASK-KORPUSET

ASK består av skriftlig språkmateriale fra ulike innlærergrupper (*morsmålskriteriet*). Tekstene stammer fra tester som norskinnlærere har bestått (*bestått-kriteriet*). Korpuset er rikelig supplert med personopplysninger om hver enkel informant, som kan være viktige variabler i andrespråkslæringsprosessen (*info-kriteriet*).

Morsmålskriteriet er ifølge Tenfjord m.fl. (2009: 55) viktigst når det gjelder utvalget av tekstene. Det synes naturlig med hensyn til forskningsspørsmålet om morsmålspåvirkning i andrespråkslæring, og kan i tillegg overføres til andre områder, som for eksempel at ASK er et representativt korpus for Norges språklige minoritetsgrupper. Videre representerer de ulike morsmålene en språktypologisk variasjon. Å utføre statistiske analyser ved å sammenligne ulike morsmålsgrupper mens andre faktorer er holdt konstant, er i samsvar med Jarvis' metodeverktøy for transferundersøkelser (jf. Jarvis 2000, 2007, 2010, Jarvis & Pavlenko 2008). For å muliggjøre statistiske analyser og kunne komme frem til reliable data som kan generaliseres, var det et ønske om prinsipielt å ha 100 tekster på hvert nivå for hvert morsmål.

¹¹ Morsmålsgruppene er: albansk, engelsk, nederlandsk, polsk, russisk, serbokroatisk, somali, spansk, tysk, vietnamesisk.

Siden det ikke er mange nok testtakere på *Test i Norsk – Høyere Nivå* med albansk, somali og vietnamesisk som morsmål, er det til sammen ca. 1700 tekster i korpuset (Tenfjord m.fl. 2009: 54ff.). Et krav til en tekst for å være med i korpuset, er at innlæreren *besto* testen.

Innlærerspråk er variable, og språklæring er påvirket av en rekke ulike faktorer av både lingvistisk, kontekstuell og psykolingvistisk natur. Gass & Selinker (2008: 33) har bemerket at det ofte mangler informasjon om innlæreren i andrespråksstudier, og Granger (2002a: 125) mener at funnene i undersøkelsen er begrenset eller misvisende dersom man ikke kontrollerer for disse mulige påvirkningsfaktorene på en eller annen måte. På den ene siden er det et prinsipp ved morsmålstransferstudier å gjøre rede for og holde konstant de faktorene som kan ha en betydning for andrespråklæring. På den andre siden gir det mange fordeler å ha personopplysninger om hver enkel informant. *Info-kriteriet* gir oss muligheter som for eksempel å lage del-korpus hvor det kontrolleres for visse variabler fremfor andre, noe som kan gi undersøkelsen mer presisjon (jf. Johansen 2010). Personopplysninger inneholder informasjon om informantenes hjemland, hvor lenge de har vært i Norge, og hvor mange kurstimer de har hatt. Videre kan vi sjekke alder, kjønn, engelskferdigheter, hvor lenge informantene har gått på kurs og hvor ofte de har mulighet å snakke norsk eller har sosial omgang med nordmenn i fritiden. Siden man kontrollerer for disse variablene i ASK, mener Tenfjord m.fl. (2006) å være ganske trygge på å bestå Grangers (2002b: 9) test om at *the usefulness of a learner corpus is directly proportional to the care that has been exerted in controlling and encoding the variables*. Selv om det er veldig mange faktorer som spiller inn i andrespråklæring, synes det urealistisk å forvente at et korpus kan inneholde *alle* variablene som er ønskelig å kontrollere for. Allikevel gir ASK som forskningsverktøy, med sin store datamengde og enorme søkemuligheter, nye utsikter i utforskningen av morsmålstransfer når norsk er andrespråk.

4.4.2 ANNOTERING og SØKING I ASK-KORPUSET

Mens korpora som inneholder rådata er en god kilde for utforskning av språk, er det særlig i andrespråksforskning ønskelig med ekstra informasjon som kan gi muligheter til å sortere, telle og sammenligne visse språklige trekk. Garside m.fl. (1997: 2 i Granger 2002a: 128) definerer annotering som *the practice of adding interpretive, linguistic information to an electronic corpus of spoken and/ or written data*.

I ASK-korpuset har hvert ord fått et ”kjennemerke” ved hjelp av Oslo-Bergen-taggeren¹² med informasjon om ordklasse, morfologiske og syntaktiske trekk (*part-of-speech tagging*; POS). Når vi for eksempel tar setningen *På gaten ser man ofte ungdom som leker med mobilen sin.* er hvert ord i setningen kategorisert etter målpråkets ordklassekategorier. I tillegg er hvert ord markert med sin syntaktiske funksjon (kjennetegnet med @) i setningen:

På	på prep @adv
gaten	gate subst appell mask be ent @<p-utfyll
ser	se verb pres tr1 tr11 tr2 pa2 pa5 tr11/til tr3 tr4 @fv
man	man pron ent pers hum nom @subj
ofte	ofte adj pos <adv> @adv
ungdom	ungdom subst appell mask ub ent @obj @subj
som	som sbu @<sbu-rel
leker	leke verb pres tr1 i1 tr11 r4 r9 @fv
med	med prep @adv
mobilen	mobil subst appell mask be ent @<p-utfyll
sin	sin det mask ent poss @<det
.	\$. clb <<< <punkt>

ILLUSTRASJON 4:1

POS-tagging for setning

På gaten ser man ofte ungdom

som leker med mobilen sin

(ty-s0030)

Alle typer lingvistisk annotering er nyttige, avhengig av hva forskningsspørsmålet er. Feilannotering kan ses på som en særlig relevant verdi for korpusbaserte andrespråksstudier. Å annotere feil betyr å identifisere de stedene hvor innlærerens tekst skiller seg fra målpråksnormen og velge en rekonstruksjon som kan danne grunnlag for feilkodingen. Feilidentifikasjon i ASK er ifølge Tenfjord m.fl. (2009: 65) en praktisk, og ikke en teoretisk, oppgave. Feilkategorisering ble riktignok foretatt på grunnlag av målpråkets norm, men begrepet brukes empirisk snarere enn teoretisk. Derfor er det unødvendig å diskutere *rette* eller *gale* trekk ved tekstene. Korpusets oppgave er å beskrive *hvordan* innlærerdataben er, og ikke å måtte forklare *hvorfor*.

Feilannotering er gjort manuelt, og rekonstruksjonene baserer seg på en helhetlig tolkning av det kommunikative innholdet i teksten og ikke på en systematisk mellomspråksanalyse. En viss subjektiv vurdering i feilannoteringen er derfor umulig å unngå. Dette rommet for skjønn er riktignok en ulempe, men har ikke katastrofale konsekvenser. Forskere som benytter seg av ASK som forskningsverktøy har et ansvar for å vurdere feilannoteringen underveis i prosessen, og har mulighet til å forkaste den valgte rekonstruksjonen (Tenfjord m.fl. 2009: 58f.).

I min studie, hvor bruken av preposisjoner er i fokus, benytter jeg meg av tre ulike feilkoder i

¹² Oslo-Bergen-taggeren er en automatisk og robust, morfologisk og syntaktisk tagger, bestående av flere moduler, for en utdypende beskrivelse av verktøyet, se <http://omilia.uio.no/obt/les.html>

søkingen i korpuset. **W**-feilkode¹³ indikerer at et galt ord ble valgt i en gitt kontekst, og koden omfatter både retting innenfor en ordklasse, og på tvers av ordklasser. Eksempler fra ASK-korpuset illustrerer feilkoden:

<i>Spesielt i [om]</i> ¹⁴ <i>sommeren er vi veldig aktiv</i> (en-s0974)	W
<i>Pérez lever ennå om [i] hver cubasnks hjerta.</i> (spa-s0969)	W
<i>Vaktmesteren passer på [stiller] trærne og blomstene.</i> (eng-s0289)	W
<i>Når jeg er på kollektiv transport...</i> [reiser kollektivt] (eng-s0740)	W

Videre er det interessant for min studie å se hvorvidt innlærer har utelatt preposisjonene *i* eller *på*, og om innlæreren overanvender dem, dvs. i kontekster hvor de ikke er nødvendige eller mulige. Dette kan muligens være et uttrykk for at innlæreren ikke helt forstår distribusjonsmønstrene til preposisjonene *i* eller *på*. Vi kan søke i korpuset etter redundant bruk av *i* og *på* (**R**-feilkode)¹⁵, og videre finnes det en søkefunksjon for å finne utelatt preposisjoner (**M**-feilkode). Eksempler som følger, illustrer feilkoder:

<i>d.v.s. at en må tenne på [0] nysgjerrigheten</i> (ty-h0490)	R
<i>det er koslig å sitte på kaffe i steden for å være i [0] hjemme.</i> (spa-s0549)	R
<i>Jeg synes det er ikke naturlig for folk å leve __ [i] 80 eller 90 år</i> (ty-h0187)	M
<i>Jeg er sikker __ [på] at det finnes en alternativ til ...</i> (ty-s0665)	M

Feilannotering kan vises i ulike formater. De to vanligste er KWIC (**KeyWord In Context**) og setningsparallellestilt konkordanse. Eksempelvis kan vi ta to av de ovennevnte setningene:

dokument	3 2 1 KWIC 1 2 3	korleksjon	feiltype
s0974	mange forskjellige land. <s> Spesielt <sic> i </sic> sommeren er vi veldig aktiv. </s> Vi om		W
s0289	iller pølser. <s> Vaktmesteren <sic> passer på </sic> trærne og blomstene nesten hver d stiller		W

¹³ For en detaljert feilkodeoversikt, se: <http://gandalf.aksis.uib.no/ask/brukerveiledning/feilkoder.htm>

¹⁴ Preposisjonen i hakeparentes står for rettingen i ASK, for eksempel ble preposisjonen *i* her rettet til [om].

¹⁵ Feilkoden *R*, som er koden for overflødige ord eller fraser, er en ikke helt uproblematisk annotering. På den ene siden er det interessant å registrere overflødig brukte preposisjoner som en del av et overgeneraliseringsmønster, men på den annen side er det også problematisk og til tider vanskelig å avgjøre hva som kan gjelde som overflødig. Først og fremst er det viktig å se på *R* som en feilkategori, og ikke en beskrivelse av feil. Det jeg derfor gjorde, var at jeg gikk inn i hver enkelt kontekst som ble annotert med *R*-feilkoden og sjekket om det dreide seg om en virkelig redundans, eller om det kan påstås at innlæreren har vist kreativ språkbruk for å overkomme kommunikative vansker. Når en innlærer parafaserer, bruker han muligens andre ord eller ordklasser. Når teksten korrekturmerkes, blir preposisjonen redundant fordi hele frasen byttes ut, som i:

Da kan vi krangle over mat, musikk eller *jobber i hus* (eng-s0336)

Da kan vi krangle over mat, musikk eller *husarbeid* (korleksjon i ASK).

Slike tilfeller har jeg ikke tatt med i analysen fordi jeg ikke mener det er feilbruk av preposisjonen *i*, men en kreativ løsning på problemet som oppstår når man ikke finner et ord i det nye språket.

I denne type visning (ILLUSTRASJON 4:2 over) får jeg en linje per søkeord, som er fremhevet i fet skrift¹⁶. Treffet er midtstilt, og omgitt av konteksten søkeordet opptrer i. Det første søkeordet er preposisjonen *i* (ty-s0974), som er markert med <sic> (indikator på feil), og som vises sammen med den setningen den forekommer i. I det andre søket (ty-s0289) er det ikke kun preposisjonen *på* som er innlemmet i <sic>, men også verbet, slik at *passer på* er feilannotert som ukorrekt valg av verb/preposisjon.

Kolligasjonsvisninger undersøker samforekomst av ord og attributer. Vi kan for eksempel velge visning av forholdet mellom total frekvens av en preposisjon og ulike feiltyper.

Posisjon	Referansepunkt	Attributt	Filter	Slett	Legg til
					+
0	match	ord		-	+
0	match	feiltype		-	+

Resultatet er en visning av alle forekomster av preposisjonen *i*, skrevet av spanske norskinnlærere på

Søket ga 586 treff. Det ble funnet 13 forskjellige kolligasjoner.

	match word	match type	absolutt frekvens	relativ frekvens
<input type="checkbox"/>	I		42	0.07167
<input type="checkbox"/>	I	PUNCM	1	0.00171
<input type="checkbox"/>	I	R	1	0.00171
<input type="checkbox"/>	I	SPL	1	0.00171
<input type="checkbox"/>	I	W	4	0.00683
<input type="checkbox"/>	i		441	0.75256
<input type="checkbox"/>	i	M	9	0.01536
<input type="checkbox"/>	i	O	12	0.02048
<input type="checkbox"/>	i	PUNCM	4	0.00683
<input type="checkbox"/>	i	R	16	0.02730
<input type="checkbox"/>	i	SPL	1	0.00171
<input type="checkbox"/>	i	W	61	0.10410
<input type="checkbox"/>	i	X	1	0.00171

Språkprøven, både de som er brukt både riktig og de som er brukt feil. I de 100 tekstene fra SP forekommer preposisjonen *i* 586 ganger, fordelt på 13 kategorier. Kolligasjoner uten feilkodingsbokstav indikerer riktig bruk av preposisjonen, det vil her si at spanske innlærere på SP brukte preposisjonen riktig i 483 tilfeller (82,43%). I 65 tilfeller ble preposisjonen *i* brukt feil (11,09%), 17 ganger er preposisjonen brukt i kontekster der den ikke skal brukes i målpråket (2,9%), som for

eksempel setningen: *jeg synes at det er koslig å sitte på kaffe i steden for å være i [_] hjemme* (spa-s0549). Feilkoden **M** viser her 9 tilfeller. Dette er imidlertid ikke de tilfellene hvor selve preposisjonen *i* er utelatt, men tilfeller hvor preposisjon er til stede, men mangler noe rundt seg, som i følgende eksempel:

Gi til dem alt som er mulig for de kommer å være gode _____ i framtida (spa-s0560) **M**

Vil jeg derimot finne tilfeller hvor selve preposisjonen er utelatt, må jeg angi en korreksjon til *i* og feilkode **M** i søkegrensesnitt. På den måten får vi 33 tilfeller for spanske norskinnlærere

¹⁶ Hovedramme for søkegrensesnittet vises i vedlegg 3

på SP-nivå hvor preposisjonen *i* er utelatt. Tallene som generes elektronisk gjennom kolligasjonssøket, kvalitetssikres manuelt og eventuelle feilaktige annoteringer tas ut.

4.5 DATAMATERIALET: de undersøkte korpora

I kap. 2 ble det tydeliggjort at fokuset i denne oppgaven er en nærmere analyse av hvordan norskinnlærere med tysk, engelsk og spansk som morsmål anvender preposisjonene *i* og *på* med lokaliserende funksjon på *Språkprøve* (SP) og *Test i Norsk – Høyere Nivå* (HN).

Oppgaveordlyden krevde en resonnerende tekst på SP og en mer argumenterende tekst på HN. Det er et bredt spekter av valgte temaer på begge nivåer, men de temaene som er valgt oftest på SP er *Bomiljø/ Boformer*, *Mobiltelefoner*, *Nyheter* og *Vaner og tradisjoner å vare på når du flytter*. På HN er populære oppgaveemner *Gjennomsnittsvæksten øker*, *Familieliv og yrkesliv*, *Mobiltelefoner* og *Likestilling mellom kjønn*.¹⁷ Hvilke preposisjoner som finnes i materialet og hvor frekvente de er, er påvirket av valg av oppgaveemne og hvilken type ordforråd som kreves i en bestemt kommunikasjonssituasjon. Det kan nok ventes mange fraser av typen *i boligområde*, *på landet* eller *i byen* når innlærerne svarer på oppgaven *Bomiljø/ Boformer*. Dette kan øke frekvensen av preposisjonen *i*, men ikke nødvendigvis i like mange ulike kontekster (type/ typefrekvens). Golden (2008) minner i sin studie av verbet *ta* om hvor temaspesifikke, og ikke minst temaavhengige, ord er.

I de tyske mellomspråkstekstene forekommer det 9367 preposisjoner til sammen (SP: 3139; HN: 6228), noe som utgjør 11,9% (SP: 10,8%; HN: 12,5%). I det engelske materialet finnes det 9324 preposisjonsforekomster (SP: 3177; HN: 6147), noe som utgjør en gjennomsnittlig prosentandel på 12,2% av alle ord (SP: 11,9%; HN: 12,4%). Det forekommer færre preposisjoner i de spanske innlærertekstene, 8245 preposisjoner (SP: 2902; HN: 5343), gjennomsnittlig 11,6% (SP: 11,4%; HN: 11,8%). Selv om vi kan si at spanske innlærere har den laveste bruken av preposisjoner blant de tre innlærergruppene, ligger ikke tallene så langt fra hverandre. De absolutte tallene og den relative frekvensen for preposisjonsforekomster i datamaterialet er fremstilt i TABELL 4:1.

¹⁷ For en oversikt over valg av oppgave blant innlærerne på begge nivåer, se vedlegg 4.

Språk	antall ord	antall preposisjoner		Språkprøve		Høyere Nivå	
		f	%	f	%	f	%
Tysk	78897	9367	11,9	3139	10,8	6227	12,5
engelsk	76218	9324	12,2	3177	11,9	6147	12,4
spansk	70834	8245	11,6	2902	11,4	5343	11,8

TABELL 4:1 Absolutte tall og relativ frekvens for preposisjoner i datamaterialet

De seks mest frekvente preposisjonene (SP og HN sammenlagt) er fremstilt i TABELL 4:2.

	TYSK		ENGELSK		SPANSK	
	f	%	f	%	f	%
<i>i</i>	1893	20,2	1782	19,1	1620	19,7
<i>på</i>	1070	11,4	1229	13,2	1072	13,0
<i>for</i>	1058	11,3	1181	12,6	935	11,4
<i>til</i>	1058	11,3	963	10,3	949	11,5
<i>av</i>	859	9,2	772	8,3	677	8,2
<i>med</i>	817	8,7	761	8,2	763	9,3
<i>øvrige</i>	2612	27,9	2635	28,3	2229	26,9
<i>totalt</i>	9367	100,0	9324	100,0	8245	100,0

TABELL 4:2 De seks mest frekvente preposisjonene i tyske, engelsk og spanske mellomspråkstekster

De seks mest frekvente preposisjonene er de samme i alle språkgruppene: *i*, *på*, *for*, *til*, *av*, *med*, *om* og *fra*. Det samme resultatet kommer frem når *Språkprøven* og *Høyere Nivå* er fremstilt hver for seg¹⁸.

4.6 PREPOSISJONERS BETYDNINGSGRUPPER og AVGRENSNING AV UNDERSØKELSESMATERIALET

For å komme frem til bruken av *i* og *på* i lokal betydning, må jeg skaffe meg en første oversikt, hvor jeg deler bruken av preposisjonene inn i ulike betydningsgrupper, avhengig av kontekstene preposisjoner brukes i. I dette kapitlet viser jeg hvordan jeg definerer generell bruk av preposisjoner og bruken i lokal forstand, og hvordan jeg skiller mellom grunnleggende lokal preposisjonsbruk og metaforisk preposisjonsbruk. Preposisjonene uttrykker nemlig ikke bare konkrete romlige forhold, de kan også angi mer abstrakte forhold (Lung & Ohlander 1980: 138).

¹⁸ Se vedlegg 5.

En første gjennomgang av datamaterialet viste at preposisjoner kan tilskrives fire funksjoner: de anvendes som rom- (*bo i byen, står i kø*) eller tidsadverbial (*i morgen, på fredag*), eller brukes i mer overført betydning som i *i tillegg, i det minste*. En fjerde funksjon, som viser seg å ha hyppig forekomst i datamaterialet, er verbavhengige eller verbkomplementerende preposisjoner. I slike tilfeller konstrueres verb med en viss preposisjon¹⁹ og en nominalfrase (oftest objekt), som i *Hva tenker du om henne? vs. Tenker du på henne?* Disse fire funksjonene danner grunnlaget for min første kategorisering av preposisjonene i datamaterialet:

1. *Preposisjoner som uttrykker romlige forhold*
2. *Preposisjoner som angir temporale relasjoner*
3. *Preposisjoner brukt i abstrakt eller overført betydning*
4. *Verbkomplementerende preposisjoner*
5. *Usikker tilordning*

Ved kategorisering av preposisjonene var grensetrekningen mellom kategoriene innimellom problematisk. I slike tilfeller var jeg nødt til å foreta et valg. Det kan for eksempel diskuteres om *mål i livet* eller *i mitt liv* refererer til en tid (vi har her på jorda) eller om vi snakker om livet i metaforisk forstand som et rom med grenser eller som en beholder man befinner seg i. Vi kan snakke om liv som et tidsrom som forener trekk fra både tidsperspektivet og fra romlig orientering. Vi er oss bevisst at bruken av preposisjoner for å angi temporale forhold er en instansiering av bruken av preposisjoner for romlige forhold i form av metaforen TID ER ROM. Siden det å uttrykke tid er en selvstendig funksjon for noen av preposisjonene, kunne vi godta en kategorisering av nettopp fraser som *målet i livet* og *i mitt liv* under TID. Allikevel foretrakk jeg å kategorisere slike ”semitemporale fraser”, også for eksempel *i denne situasjonen*, som ROM. Dette føles naturlig siden jeg i datamaterialet finner preposisjonsfraser som *i hverdagsliv* eller *i arbeidsliv* som kan betraktes som ulike romlige, men metaforiske representasjoner for hvor vi oppholder oss og hva vi gjør i disse avgrensede områdene (selv om det også dreier seg om tidsrelasjoner, ergo ”semitemporal”). Jeg sammenligner det med et hus (*liv*) som har flere rom (*arbeidsliv* eller *hverdagsliv*). I tillegg kan vi spørre *Hvor står du i*

¹⁹ En preposisjon kan være styrt av nominalfrasen (objektet) eller verbets valens ved: a) at et verb (*tenke*) knyttes til et preposisjonsobjekt (*på henne*) (Nikula 1986) eller b) at det er snakk om et preposisjonsverb (*tenke på*) og et objekt (*henne*) (Thorell 1977). I denne undersøkelsen er distinksjonen ikke avgjørende. Det som er viktig, er at ulike verb krever ulike preposisjoner for å uttrykke en bestemt betydning (vente på brevet, *vente til brevet). I andre tilfeller tjener preposisjon i samband med verb mer som objektsinnretning (se på TV vs. se etter TV-en). Typisk for innlæringen av slike konstruksjoner er at preposisjoner må læres som leksikalske enheter sammen med verbet, dvs. at det er et spørsmål om helfraseinnlæring i tilfeller som for eksempel *å gå på ski, å tenke på mannen min, å dra på tur, å konsentrere seg om viktige ting* (jf. Thorell 1977, Nikula 1986 i Juurakko 1996).

livet? som (gjennom verbet) peker mer til kategori ROM enn TID²⁰. Jeg foretar en mer utdypende redegjørelse for en videre kategorisering innenfor kategori ROM lenger ned.

I prinsippet brukte jeg spørsmålene *hvor* noe befinner seg eller *hvorfra* eller *hvor hen* noe eller noen forflytter seg for å kategorisere en romlig relasjon (også i de tilfellene hvor en temporal tolkning var mulig, som i *i livet* eller *på tur*). De preposisjonsfrasene som angir temporale relasjoner etterspørres med *når*, *hvor ofte*, *hvor lenge*, *på/ til hvilket tidspunkt*. I kategorien med VERBKOMPLEMENTERENDE PREPOSISJONER så jeg stort sett på om preposisjonen styres av verbets valens, og hvorvidt preposisjonen kunne utelates eller byttes med en annen uten at konstruksjonen blir ugrammatisk, som i *Jeg er interessert i deg* vs. *Jeg er interessert * deg* eller *Jeg er interessert *over deg*. Et annet eksempel er *Jeg tenker på deg* vs. *Jeg tenker * deg*.

Preposisjonsforekomster i innlærerteksten ty-s0445 er kategorisert som følger etter de ovennevnte prinsipper (ILLUSTRASJON 4:4):

ty-s0445		kategori: ROM/ STED		kategori: TEMPORAL		kategori: abstrakt betydning		kategori: verbkomplementerende preposisjon		usikker	
i		Mobilten ringer alltid når man sitter <i>i</i> kino [på] I mange situasjoner...		I dag er det veldig viktig... <i>i</i> denne tiden Hva man skal gjøre <i>i</i> de neste timer [R]		<i>i</i> det siste kan jeg si at... [til] ²¹ alt er <i>i</i> orden.					
7	3	2	1	3	1	2	1	0	0	0	0
på						Det finnes ikke bare venner <i>på</i> mobiltelefoner [av]		Jeg tenker <i>på</i> ulykker...			
2	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0

I teksten ty-s0445 er det syv forekomster av preposisjonen *i*, hvorav tre av de syv forekomstene er feil²². Vi har to registreringer i kategorien ROM/ STED. Én av dem er feil.

²⁰ Til tross for denne interessante diskusjonen som peker på hvordan vi oppfatter og kategoriserer abstrakte objekter og tilstander, er det for den endelige analysen perifert om vi kategoriserer *i arbeidslivet* under TID eller ROM. Dersom frasen kategoriseres under TID ville den være ute av analysen, og den ville ikke telle dersom vi kategoriserte frasen under ROM fordi den ville havne i den underkategorien som reserveres for metaforisk/ utstrakt bruk av preposisjonen *i*. Kun bruken av preposisjonene *i* og *på* som tematiserer påstedsangivelser utgjør datamaterialet i funksjonsanalysen.

²¹ Slik er den rettet i ASK-korpuset.

²² Preposisjonsfraser i rød skrift indikerer feilbruk av preposisjon, korleksjon oppgis i hakeparentes.

Tre ganger ble preposisjonen *i* brukt i sin temporale funksjon. Her ble det registrert én feil blant disse tre forekomstene. I kategorien ABSTRAKT BETYDNING ble det registrert to forekomster hvorav én er brukt feil. Det er to forekomster av preposisjonen *på* i teksten, som ble registrert i kategoriene ABSTRAKT BETYDNING og VERBKOMPLEMENTERENDE PREPOSISJON. Den ene feilen i bruken av preposisjonen *på* i denne teksten ble registrert i kategorien ABSTRAKT BETYDNING.

Etter at jeg har skilt bruken av preposisjoner i sin romlige funksjon fra temporal og overført betydning, er det viktig å kaste et nøyere blikk på kategorien som det skal jobbes videre med, nemlig ROM/ STED. Etter den første kategoriseringen (se tabellen over) blir også preposisjonsfraser som brukes i overført eller metaforisk betydning, dvs. ikke grunnleggende romlig, tatt ut. Et eksempel er *I mange situasjoner* fra innlærerteksten ty-s0445. Preposisjonen *i* brukes her i metaforisk forstand fordi det abstrakte begrepet *situasjon* konseptualiseres som BEHOLDER (jf. Lakoff & Johnson 2003). Slike bruksmåter for preposisjonene *på* og *i* siles altså ut for å komme frem til bruken av preposisjonene i sin grunnleggende lokale betydning. Dette gir for eksempel teksten ty-s0445 følgende inndeling (ILLUSTRASJON 4:5):

ty-s445	ROM/STED: KONKRET		ROM/ STED: METAFORISK/ OVERFØRT	
<i>i</i>	Mobilen ringer alltid når man sitter i kino [på]		<i>I mange situasjoner...</i>	
	1	1	1	0
<i>på</i>				
	0	0	0	0

Som det går frem av tabellen, ble bruken av påstedspreposisjoner (dvs. kategori ROM/ STED) kategorisert videre i henhold til bruken som konkret romangivelse, ergo: KONKRET²³ og bruken av lokal preposisjon i metaforisk forstand, ergo: METAFORISK. I eksempelteksten finner vi to forekomster av preposisjonen *i* brukt romlig. Én forekomst finner vi i kategori ROM/ STED: KONKRET, nemlig *man sitter i kino*, og én forekomst i kategori ROM/STED: METAFORISK, *i mange situasjoner*. For vedkommende eksempel betyr dette at innlæreren, som skrev teksten ty-s0445, har brukt preposisjonen *i* én gang i konkret lokal forstand. Denne forekomsten er brukt feil. I denne innlærerteksten finnes ingen tilfeller av preposisjonen *på* i konkret lokal betydning.

²³ KONKRET romangivelse her skal ikke forveksles med KONKRET lokalisering som er diskutert i kap. 6.1/2.

Dersom det er korreksjoner til *i* eller *på*, blir de kategorisert etter samme mønster. For nettopp denne mellomspråksteksten, ty-s0445, er det kun én korreksjon til preposisjonen *på*, og det er denne som er registrert som feil ved bruken av preposisjonen *i*:

ty-s0445	kategori: ROM/ STED - konkret	kategori: ROM/ STED - metaforisk
korreksjon til <i>PÅ</i>	Mobilen ringer alltid når man sitter <i>i</i> kino [på]	-
korreksjoner til <i>I</i>	-	-

Kategoriseringen av preposisjonsbruken for *i* og *på*, samt registreringen av feil, ble gjort manuelt for hver enkel innlærertekst.

Etter at jeg har avgrenset datamaterialet til bruken av preposisjon *i* og *på* i lokal betydning, kan disse forekomstene tallfestes. Det er mulig å vise prosentandelen på lokal bruk når det gjelder alle forekomstene av en bestemt preposisjon og hvordan konkret bruk og metaforisk bruk viser seg. TABELLENE 4:3 – 4:6 viser de relative frekvensene i datamaterialet.

TABELL 4:3 preposisjonen *i* i lokal betydning på SP

	bruken av <i>i</i> i lokal betydning i forhold til alle forekomster	konkret bruk av lokal <i>i</i>	metaforisk bruk av lokal <i>i</i>
TYSK	67,46 %	73,20 %	26,80 %
ENGELSK	76,29 %	79,12 %	21,26 %
SPANSK	72,40 %	82,64 %	17,36 %

TABELL 4:4 preposisjonen *på* i lokal betydning på SP

	bruken av <i>på</i> i lokal betydning i forhold til alle forekomster	konkret bruk av lokal <i>på</i>	metaforisk bruk av lokal <i>på</i>
TYSK	69,33 %	78,56 %	22,31 %
ENGELSK	70,43 %	75,94 %	24,04 %
SPANSK	72,46 %	78,01 %	22,09 %

TABELL 4:5 preposisjonen *i* i lokal betydning på HN

	bruken av <i>i</i> i lokal betydning i forhold til alle forekomster	konkret bruk av lokal <i>i</i>	metaforisk bruk av lokal <i>i</i>
TYSK	66,14 %	59,64 %	42,70 %
ENGELSK	66,01 %	53,06 %	47,06 %
SPANSK	67,30 %	57,30 %	40,43 %

TABELL 4:6 preposisjonen *på* i lokal betydning på HN

	bruken av <i>på</i> i lokal betydning i forhold til alle forekomster	konkret bruk av lokal <i>på</i>	metaforisk bruk av lokal <i>på</i>
TYSK	55,18 %	59,80 %	40,21 %
ENGELSK	44,89 %	58,54 %	41,46 %
SPANSK	44,73 %	60,13 %	39,87 %

4.7 OPPSUMMERING

Det å utforske innlæreres språklige prestasjoner og dermed forstå mellomspråkets natur og utvikling, er et mål i andrespråksforskning. Et problem er ofte at datagrunnlaget prosjektene baserer seg på, er begrenset. Derfor kan store databaser hjelpe oss og tjene som kilde og bevis for forbedrete beskrivelser og forklaringer av språkstruktur og bruk (Svartvik 2007: 23). ASK – norsk andrespråkskorpus er et av verktøyene jeg skal bruke i denne studien. Dette korpuset, som ble laget ut ifra tre designprinsipper (*morsmålskriteriet*, *info-kriteriet* og *bestått-kriteriet*), representerer norsk mellomspråk. Ved hjelp av feilkodesystemet som korpuset er annotert med, kan jeg søke på preposisjonsbruken i det norsk innlærerspråket til informanter med tysk, engelsk og spansk som morsmål. Det gir mange muligheter for å sortere, sammenligne eller sette opp små del-korpus. ASK-korpus kan brukes på mangfoldige forskningsspørsmål, og ”formes” slik det måtte passe forskerens interesse. Å bruke korpusbaserte forskningsmetoder kan med fordel komplementeres med andre, kanskje mer eksperimentelle metoder. Formålet med denne studien er å påvise morsmålstransfer i norsk mellomspråk. Jarvis (2000) mener at morsmålstransfer har hatt en sørgelig historie i andrespråksforskning fordi ulike forskningsarbeider førte til forskjellige resultater som enten ble tolket for eller imot morsmålets rolle i andrespråkstilegnelsen. Én av årsakene var at forskere ikke har vært enige om hvilke metoder som var egnet til å påvise fenomenet. Jarvis (2000; Jarvis & Pavlenko 2008) fremmer derfor en prinsippbasert tilnærming for å påvise transfer. Min studie støtter seg på Jarvis’ bevistyper for transferstudier.

5 *i* OG *på* I LOKAL BETYDNING – en frekvensanalyse

Preposisjoner i norsk kan uttrykke mange ulike betydningsforhold, og betydningsregistret er ganske stort når vi regner med alle sammensetninger og ulike kombinasjoner av preposisjoner og adverb. Fokuset for frekvensanalysen i dette kapitlet er bruken av *i* og *på* i lokal betydning. I det første underkapitlet gjøres det rede for selve frekvensanalysen og hvordan jeg går frem for å kunne gi et helhetlig bilde av preposisjonsbruk hos innlærerne på begge testnivåene. Deretter fremstilles oversiktsresultatene på gruppe- og individnivå. Disse ses i sammenheng med Jarvis' metodiske rammeverk for transferundersøkelser (jf. kap. 4.2). Først skal *Språkprøven*-testnivået (SP) behandles, fulgt av *Test i Norsk – Høyere Nivå* (HN). Funnene sammenlignes med funnene jeg har fra den generelle bruken av preposisjonene.

5.1. ET HELTHETLIIG BILDE AV PREPOSIJONSBRUK

Viktige begreper i en frekvensanalyse er *obligatorisk* og *ikke-obligatorisk kontekst*. Termen *obligatorisk kontekst* stammer fra Brown (1973), men han brukte den i samband med førstespråkstilegnelse. Med termen beskrives kontekster hvor et visst morfem kreves ifølge målspråksnormen, for eksempel er *Jeg hører på musikk* en obligatorisk kontekst for bruken av preposisjonen *på* i norsk. I engelsk utgjør eksemplet også en obligatorisk kontekst, *I am listening to music*, mens den ikke er det på tysk og spansk, *Ich höre (...) Musik* og *Estoy escuchando (...) música*. Dulay og Burt (1974) overførte begrepet til andrespråksinnlæring. Eksemplet ovenfor viser at obligatoriske kontekster muligens kan være vanskelige for innlærerne dersom preposisjonenes distribusjon fordeler seg annerledes i S1 og målspråket.

Ved obligatoriske kontekster beregnes antallet kontekster der en bestemt preposisjon kreves. Følgende tre resultater kan bli utfallet av obligatoriske kontekster: (a) preposisjonen anvendes korrekt, (b) en annen preposisjon har blitt brukt istedenfor den som kreves ifølge målspråkets grammatikk eller idiomatiske register, og (c) preposisjonen har blitt utelatt.

- (a) Dessuten kan et besøk *på* biblioteket være en artig opplevelse. (ty-h0490)
- (b) Selv om jeg bor *i* [på] det peneste stedet i hele verden... (eng-h0330)
- (c) ..men jeg er sikker ___ [på] at hvis jeg trenger mobilen... (ty-s0448)

For å regne ut korrekthetsprosenten for en preposisjon i obligatoriske kontekster er det første skrittet å finne ut hvor mange obligatoriske kontekster det er i en innlærertekst. For dette er det nødvendig å ta for seg alle ovennevnte preposisjonskontekster (a), (b) og (c). Dette gir for eksempel følgende tall for preposisjonen *på* i en mellomspråkstekst skrevet av en tysk innlærer på SP (ty-s0443):

ILLUSTRASJON 5:1 Korrekthetsprosent for *på* obligatoriske kontekster hos én tysk innlærer på SP

ty-s0443	treff PÅ	korrekt bruk av PÅ	annen preposisjon er brukt istdf. PÅ - feil	utelatt PÅ - feil	>	antall oblig. kontekster for PÅ	korrekthetsprosent for PÅ i oblig. kontekster
	2	1	1	0			

Ut fra illustrasjonen ser vi at den tyske innlæreren på SP (ty-s0443) har to forekomster av preposisjonen *på* i sin tekst. Av disse to er én brukt korrekt. Det finnes ett tilfelle hvor innlæreren har brukt en annen preposisjon istedenfor *på*. Til sammen er det altså to obligatoriske kontekster for *på* i innlærerteksten (korrekt bruk + bruk av en annen preposisjon istedenfor *på*) hvorav én er korrekte. Korrekthetsprosenten kan kalkuleres og gir **50%** for ovenfor nevnte innlærertekst. For en hel språkgruppe (Tysk-SP) vil utregningen se slik ut:

ILLUSTRASJON 5:2 Korrekthetsprosent for *på* i obligatoriske kontekster hos tyske innlærere på SP

TYSK-SP	treff PÅ	korrekt bruk av PÅ	annen preposisjon er brukt istdf. PÅ - feil	utelatt PÅ - feil	>	antall oblig. kontekster for PÅ	korrekthetsprosent for PÅ i oblig. kontekster
	186	169	18	1			

Et annet viktig og komplementerende begrep er *ikke-obligatorisk kontekst*, som for eksempel Pica (1988) bringer på banen og Shirai (2007) bruker videre. Utgangspunkt for ikke-obligatoriske kontekster er alle forekomster av en viss preposisjon, også der hvor den ikke hører hjemme. Den korrekte bruken av en preposisjon tas med i analysen av ikke-obligatoriske kontekster, selv om de også hører til obligatoriske kontekster. Dette illustrerer lenken mellom de to kontekstene. I motsetning til obligatoriske kontekster som for et visst trekk tar utgangspunkt i målspråksnormen, tar analysen av preposisjonsbruk i ikke-obligatoriske kontekster sikte på å gjøre rede for hvordan innlæreren distribuerer et visst trekk. Selv om målspråket ikke er utgangspunktet per se, jamføres alle forekomster av

preposisjonene *i* og *på* i mellomspråkstekster med målspråksnormen. Under ikke-obligatoriske kontekster hører følgende: (a) preposisjon anvendes korrekt, (b) preposisjon anvendes ukorrekt, dvs. brukes der en annen skulle vært brukt, og (c) preposisjonen er overflødig, dvs. skal ikke brukes (nullkontekst i målspråket).

- (a) ..men *i* andre land er de ikke så heldig. (eng-s0187)
- (b) ..største årsaken til luftforurensing *på* [i] verden. (ty-h0245)
- (c) ..koselig å sitte på kafe i steden for å være *i* [0] hjemme (sp-s0549)

Ut fra det faktiske antallet preposisjoner *i* og *på* i mellomspråkstekster har jeg beregnet korrekthetsprosenten i ikke-obligatoriske kontekster. Alle forekomstene av en viss preposisjon blir klassifisert etter korrekt bruk (a), ukorrekt bruk (b) og overflødig bruk (c), og dette gir for eksempel følgende tall for preposisjonen *på* i ikke-obligatoriske kontekster for den tyske innlæreren (ty-s0443):

ILLUSTRASJON 5:3 Korrekthetsprosent for *på* i ikke-obligatoriske kontekster hos én tysk innlærer på SP

ty-s0443	treff PÅ	korrekt bruk av PÅ	ukorrekt bruk av PÅ – feil	overflødig bruk av PÅ - feil	>	antall ikke-oblig. kontekster	korrekthetsprosent for PÅ i ikke-oblig. kontekster
	2	1	1	0			

Illustrasjonen viser at innlæreren har brukt preposisjonen *på* korrekt i én av to tilfeller. Preposisjonen *på* ble brukt i ett tilfelle der det kreves en annen preposisjon (overgeneralisering). Dette gir en korrekthetsprosent på **50%** for preposisjonen *på* i ikke-obligatoriske kontekster. For hele språkgruppen (TYSK-SP) betyr det:

ILLUSTRASJONEN 5:4 Korrekthetsprosent for *på* i ikke-obligatoriske kontekster hos tyske innlærere på SP

TYSK-SP	treff PÅ	korrekt bruk av PÅ	ukorrekt bruk av PÅ – feil	overflødig bruk av PÅ - feil	>	antall ikke-oblig. kontekster for PÅ	korrekthetsprosent for PÅ i ikke-oblig. kontekster
	186	171	14	1			

Vi ser at de tyske innlærerne på SP-nivå har 186 forekomster av preposisjonen *på* i sine tekster. Av disse 186 er 15 brukt feil. I 14 tilfeller har innlæreren brukt *på* der det skulle ha vært en annen preposisjon (direkte feil), og én gang er preposisjonen *på* overflødig, dvs. at det

ikke skulle være noen preposisjon der. Korrekthetsprosenten kan kalkuleres og gir **91,19%** for ovennevnte språkgruppe.

Hvordan en innlærer, eller en innlærergruppe, anvender en viss preposisjon må altså sees som et bilde som er satt sammen av flere deler. Jeg er klar over at begrepene *ikke-obligatorisk* og *obligatorisk kontekst* kan virke tilslørende, og det kan diskuteres om selve ordvalget er heldig. Allikevel tror jeg at en analyse av ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster gir en bedre forståelse for preposisjonsbruken til de undersøkte innlærergruppene. Ved å se på preposisjonsbruken fra to sider unngår jeg kritikken fra bl.a. Huebner (1983) som mener at man ikke kommer til å finne systematikken i mellomspråk dersom man kun undersøker obligatoriske kontekster for et visst trekk. Analyser som bare fokuserer på obligatoriske kontekster gir oss ikke et korrekt bilde av innlærerspråket. Et annet poeng er også at det å se kun på obligatoriske kontekster også ville bety at jeg gjør meg skyldig i, eller i hvert fall øke risikoen for, det Bley-Vromans kaller *Comparative Fallacy* (1983). Pica (1988: 80f.) sier at obligatoriske kontekster veldig lenge stod i fokus, både når det gjaldt tverrsnittstudier og longitudinelle studier, men at det er viktig å danne seg et helhetlig bilde av innlærerspråk. Overbruk eller overgeneralisering er et veldig vanlig fenomen i innlærerspråk, men har blitt neglisjert i analyser som kun ser på obligatoriske kontekster. Dette var et metodisk spørsmål som bare kan besvares ved å se på data i ikke-obligatoriske kontekster (Shirai 2007: 58). For å imøtegå dette problemet utviklet Pica (1988) TLU (*target like use analysis*). Svakheten med TLU er likevel at den ikke skiller mellom obligatoriske og ikke-obligatoriske kontekster, eller bedre sagt ser ikke-obligatoriske kontekster som del av obligatoriske kontekster. For min undersøkelse foretrekker jeg å holde analysen av de to kontekstene adskilt, slik at man på denne måten får et helhetlig bilde av overgeneralisering på den ene siden og underavendelse eller unngåelse på den andre siden.

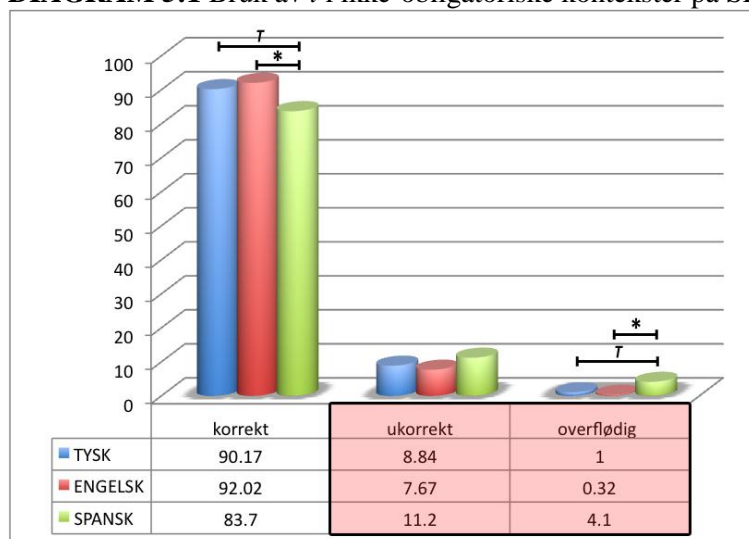
Ved å tegne et helhetlig bilde av preposisjonsbruken, som tar hensyn til både obligatoriske og ikke-obligatoriske kontekster, er det mulig å imøtegå Bley-Vroman (1983) som argumenterer for å respektere den autonome naturen til innlærerspråk. Selv om man kan påstå at frekvensanalysen i dette kapitlet er normativ, er den ikke foretatt på målspråkets premisser. Den er en nødvendig operasjonisering for å etterprøve to av bevisstypene i Jarvis' rammeverk for transferundersøkelser, *intergruppe-heterogenitet* og *intragruppe-homogenitet*.

5.2. PREPOSISJONENE *i* OG *på* PÅ SPRÅKPRØVEN-TESTNIVÅ

5.2.1 PREPOSISJONEN *i*

Innlærergruppene viser en høy gjennomsnittsprøsent for korrekt bruk av preposisjonen *i*. Når det gjelder *ikke-obligatoriske kontekster* ligger korrekthetsprosenten gjennomsnittlig på 88,63%. Ved ukorrekt bruk av preposisjonen *i* er gjennomsnittet 9,23%²⁴. Overflødig bruk registreres i gjennomsnittlig 1,8% av tilfellene. Sammenlignes språkgruppene, kommer det frem at det finnes nokså store forskjeller mellom den spanske gruppen på den ene siden og de to andre språkgruppene på den andre siden. DIAGRAM 5:1 viser den relative frekvensen av korrekt, ukorrekt og overflødig bruk av preposisjon *i* i ikke-obligatoriske kontekster for de tre innlærergruppene²⁵. En slik sammenligning gjennom et diagram gir mulighet for å belyse intergruppe-heterogenitet (Jarvis & Pavlenko 2008: 41ff.).

DIAGRAM 5:1 Bruk av *i* i ikke-obligatoriske kontekster på SP



Signifikans mellom SI-gruppene²⁶:

* engelsk korrekt bruk vs. spansk korrekt bruk * engelsk overflødig bruk vs. spansk overflødig bruk
T tysk korrekt bruk vs. spansk korrekt bruk T tysk overflødig bruk vs. spansk overflødig bruk

Engelske norskinnlærere har størst korrekthetsprosent med 92,02%, og færrest tilfeller av ukorrekt bruk av preposisjonen *i* (7,67%). Ved overflødig bruk av preposisjonen *i*, dvs. at

²⁴ Resultatene tilsvarer nesten nøyaktig resultatet jeg fikk for den generelle bruken av preposisjoner. Korrekthetsprosenten for preposisjonen *i* i ikke-obligatoriske kontekster er på 88,5%. Ukorrekte former ligger på 9,1%.

²⁵ Gruppeprofilene setter seg sammen av individprofilene som vises i vedlegg 7.

²⁶ Signifikanstesten som brukes i analysen er *Mann-Whitney U Test* som er et ikke-parametrisk alternativ til *t-test* eller *Chi-Kvadrat Test*. Jeg ønsker ikke å benytte en parametriske signifikanstest fordi jeg ikke kan gå ut fra at variablene er normalfordelte. Statistisk signifikans rapporteres på følgende måte: ** høy signifikans ($0,005 < p \leq 0,01$), * signifikans ($0,01 < p \leq 0,05$), *T tendens* ($0,05 < p \leq 0,1$) (jf. for eksempel Helland 2008)

innlæreren har brukt preposisjonen *i* i en kontekst hvor den etter målspråksnormen ikke tillates, ble det kun registrert to forekomster blant 91 innlærertekster (0,32%). Spanske innlærere har minst kontroll over preposisjonen *i* og overanvender denne preposisjonen nokså ofte, noe som resulterer i den laveste korrekthetsprosenten på 83,7%. Denne innlærergruppen har flest forekomster av bruken av preposisjonen *i* i kontekster som krever en annen preposisjon (11,2%) og viser høyest overflødig bruk (4,1%). Tyske innlærere ligger nær engelske innlærere i sin korrekthetsprosent (90,17%), men de overbruker preposisjonen *i* mer enn engelske innlærere gjør, både når det gjelder ukorrekt bruk (8,84%) og overflødig bruk (1%). Sammenfattende kan det sies at alle tre innlærerguppene gjør veldig mye riktig, men når det gjelder ukorrekt bruk av preposisjonen *i*, er det de spanske norskinnlærerne som overanvender *i* mest, både i kontekster som krever en annen preposisjon ifølge målspråksnormen og i kontekster som ikke skal ha en preposisjon i det hele tatt. Engelske informanter overanvender preposisjonen *i* minst. Jarvis & Pavlenko (2008: 47) sier at intergruppe-heterogenitet går ut på å påvise at ulike språkgrupper presterer på ulike måter i målspråket. Diagrammet viser dette tydelig gjennom ulik korrekthetsprosent og feilprosent. Allikevel holder det ikke å vise til disse forskjellene, for tallmessige forskjeller må kunne påvises som signifikante (Jarvis 2000: 252). Ved korrekt bruk av preposisjonen *i* i ikke-obligatoriske kontekster viser den engelske og den spanske morsmålsgruppen signifikante forskjeller (Mann-Whitney $U = 3330$, $P = 0,0339$). Forskjellene i korrekt bruk mellom tyske og spanske innlærere viser en signifikant tendens (T) (Mann-Whitney $U = 3288$, $P = 0,096$). Ved overflødig bruk av preposisjonen *i* vises det en signifikant forskjell mellom den engelske og spanske gruppen (Mann-Whitney $U = 3604$; $P = 0,0287$) og en signifikant tendens (T) mellom den tyske og den spanske språkgruppen (Mann-Whitney $U = 3494$; $P = 0,0931$). Dette kan altså tyde på morsmåls-transfer.

Når vi ser på ukorrekt bruk av preposisjonen *i* i ikke-obligatoriske kontekster, dvs. overanvendning av *i*, har alle tre språkgruppene flest feil i forveksling av *i* og *på*. Dette betyr altså at alle innlærere bruker *i* i kontekster som ifølge målspråksnormen krever preposisjonen *på*. Selv om det er en gjennomgående feil hos alle innlærere i datamaterialet, varierer den i stor grad, og det kan også sies at selv om resultatet er det samme (nemlig bruk av *i* istedenfor *på*), er bakgrunnen annerledes for de tre innlærerguppene. Dette undersøkes mer utdypende i kap. 6. En oppsetning av ukorrekt og overflødig bruk av preposisjonen *i* i ikke-obligatoriske kontekster vises i DIAGRAM 5:2. Preposisjoner som *i* ble korrigert til er: *på*, *til*, *fra*, *over* og *om*.

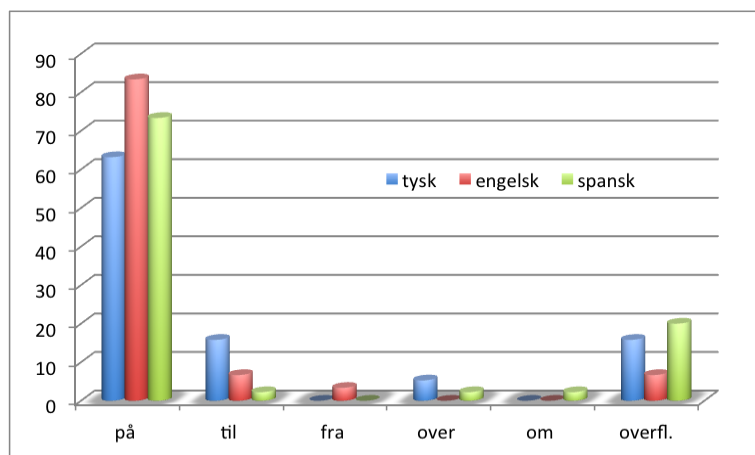


DIAGRAM 5:2

Fordeling av feil i bruken av *i* i ikke-obligatoriske kontekster på SP

Hos tyske innlærere utgjør forvekslingen av *i* og *på* 63,16% (a) av alle feilene. Sammenlignet med engelske og spanske informanter ligger prosenttallet hos tyskere relativt lavt. Preposisjonen *i* ble anvendt i kontekster som krever (b) *til*, og (c) *over*. Eksempler på dette er:

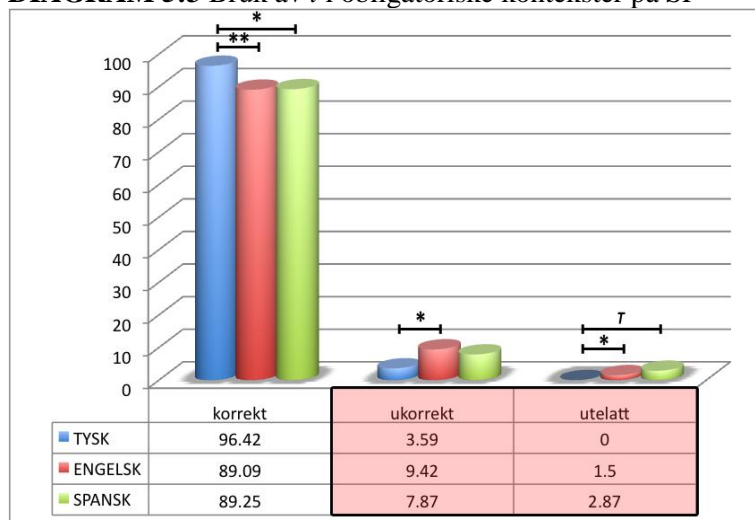
- (a) Jeg liker å treffe folk *i* [på] café. (ty-s0062)
- (b) vi flytter etter hvert alle tilbake *i* [til] hjemmelandene våre. (ty-s0439)
- (c) Jeg synes det er veldig grysomt å høre mobiltelefonen når du skriver en prøve , i en stille situasjon eller *i* [over] hele byen. (ty-s0465)

Bruk av *i* istedenfor *på* slår høyest ut hos engelske innlærere hvor den har en andel på 83,34% av ukorrekt bruk av preposisjon *i*. Den nest vanligste feilen hos engelske norskinnlærere er anvendelse av *i* istedenfor *til* (6,67%) og dernest overflødig bruk av *i* (6,67%). Hos spanske informanter utgjør også forveksling av *i* og *på* en stor andel av ukorrekt bruk (73,34%), men i motsetning til de andre språkgruppene har spanske innlærere en stor andel av overflødig bruk i sine tekster (20%). De spanske innlærerne viser størst variasjon i feilfordelingen.

Ved analysen av *obligatoriske kontekster* er vi interessert i å se om og eventuelt i hvilken grad innlærere underanvender preposisjonen *i*, enten gjennom ukorrekt bruk av en annen preposisjon som skulle vært *i*, eller gjennom utelatelser. DIAGRAM 5:3 (s.49) viser den korrekte og ukorrekte bruken av preposisjonen *i* i obligatoriske kontekster, samt utelatelser. Den gjennomsnittlige korrekthetsprosenten for preposisjonen *i* i obligatoriske kontekster ligger på 91,85% og er dermed høyere enn i ikke-obligatoriske kontekster²⁷. Dette viser at innlærere også gjør veldig mye riktig i obligatoriske anvendelseskontekster for preposisjonen *i*.

²⁷ Korrekthetsprosenten for generell bruk av preposisjonen *i* i obligatoriske kontekster kommer ganske nært opp til den lokale bruken, nemlig 89,81%. At tyske og spanske innlærere gjør det bedre i obligatoriske kontekster enn i ikke-obligatoriske kontekster for preposisjoner i lokal betydning, mens det er omvendt for engelske innlærere, finner jeg også når det gjelder den generelle bruken av *i*.

DIAGRAM 5:3 Bruk av *i* i obligatoriske kontekster på SP



Signifikans mellom S1-gruppene:

- ** tysk korrekt bruk vs. engelsk korrekt bruk
- * tysk korrekt bruk vs. spansk korrekt bruk
- * tysk ukorrekt bruk vs. engelsk ukorrekt bruk
- * tysk utelatt vs. engelsk utelatt
- T tysk utelatt vs. spansk utelatt

Den tyske innlærergruppen har en korrekthetsprosent på hele 96,42%, mens spanske og engelske innlærere ligger ganske nær hverandre med henholdsvis 89,25% og 89,09%. Det foreligger en signifikant forskjell mellom tyske og spanske innlærere (Mann-Whitney $U = 3059$, $P = 0,0191$), og mellom tyske og engelske innlærere finnes det sågar en høy signifikans (Mann-Whitney $U = 2932$; $P = 0,0014$). Engelske informanter har høyest feilprosent, 9,42%, dvs. at de har underanvendt preposisjon *i* mest av alle tre innlærergruppene. Prosenttallet for utelatelser ligger på 1,5%. Tyske innlærere har minst ukorrekt bruk av preposisjonen *i*, feilprosenten ligger på 3,59% og det finnes ingen forekomster av utelatelser i materialet. Spanske norskinnlærere har færre ukorrekte former enn engelske informanter (7,87%), men flere utelatelser (2,87%). Det er signifikante forskjeller mellom tyske og engelske innlærere ved ukorrekte former (Mann-Whitney $U = 3124$, $P = 0,0124$) og utelatelser ($W = -28$, $P = 0,0199^{28}$), og en signifikant tendens *T* for tyske og spanske innlærere ($W = -15$, $P = 0,0625$). Dette kan tyde på morsmålstransfer.

Når vi ser nærmere på ukorrekt bruk av preposisjonen *i* i obligatoriske kontekster, kan vi fastslå at også her er en forveksling av *på* og *i* det største problemet. En oppsetning av ukorrekt bruk og utelatelser av preposisjon *i* i obligatoriske kontekster vises i DIAGRAM 5:4.

²⁸ I tilfeller hvor S1-grupper signifikantstestes der én gruppe har en prosentverdi på 0, anvendes ikke *Mann-Whitney U test*, men *Wilcoxon signed rank test* som er egnet for nettopp slike situasjoner.

Det er en del ukorrekt brukte preposisjoner som ble korrigerert til *i*. Disse er: *på*, *til*, *opp*, *med*, *fra*, *av* og *om*.

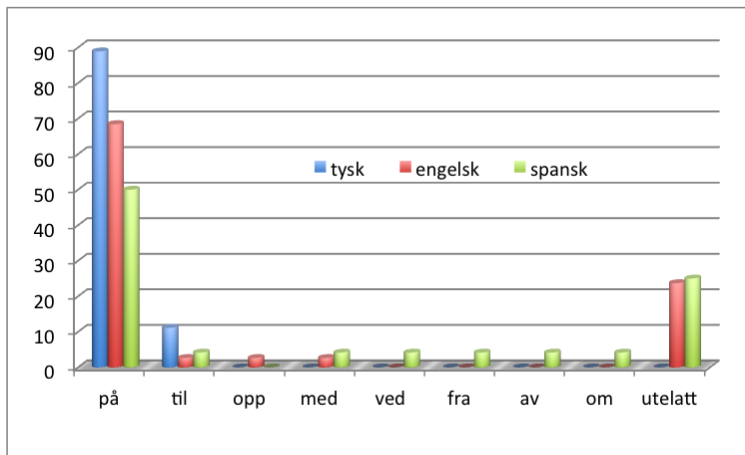


DIAGRAM 5:4
Fordeling av feil i bruken av *i* i obligatoriske kontekster på SP

Feilene til den tyske morsmålsgruppen fordeler seg kun på to kategorier. 88,89% av feilene går tilbake til at innlæreren har brukt preposisjon *på* i kontekster som krever *i*, og 11,12% av feilene utgjør en ukorrekt bruk av preposisjonen *til* der det burde vært *i*. Tyske innlærere har ingen tilfeller av utelatelser av preposisjonen *i*. Siden de spanske og engelske informantene har større variasjon ved ukorrekt bruk, ligger feilprosenten som føres tilbake til en forveksling av *på* og *i*, lavere. Denne type feil utgjør hos engelske innlærere 68,43% og hos spanske innlærere 50%. Til tross for en lavere andel av denne feiltypen i distribusjonen av ukorrekt bruk, sammenlignet med den tyske innlærergruppen, gjenstår en forveksling av *på* og *i* likevel som den største feilkilden. Den nest vanligste feilen, både hos den engelske og spanske gruppen, er utelatelse av preposisjonen *i*: 23,69% hos engelske og 25% hos spanske informanter²⁹. Som en klargjøring vil jeg kort si at jeg velger å se på en utelatelse som feil dersom jeg finner en forbindelse mellom strukturen i innlærerteksten og en lignende eller eksisterende struktur i innlærerens morsmål. Disse kaller jeg for *genuine utelatelser*. Andre utelatelser, hvor det er lett å se at innlæreren kun har gjort en slurvfeil (for eksempel fordi resten av teksten er nesten feilfri), er ikke med i analysen.

²⁹ I like stor grad som problemet med begrepet *overflødig* bruk ble diskutert ovenfor, er det viktig å ha et kritisk øye på kategorien *utelatt*. Også dette begrepet er et klassifiseringsbegrep, og ikke en beskrivelse av selve feilen. Jeg var derfor nødt til å gå gjennom alle forekomstene som ble klassifisert som *utelatt* for å se om det dreier seg om *genuine utelatelser*, dvs. strukturer hvor det ikke ser ut som om at innlæreren en gang hadde ”tenkt” på å bruke en preposisjon, og som eventuelt kan tyde på morsmålstransfer siden det finnes lignende strukturer (nullkontekster) i morsmålet. Utelatelse kan simpelthen være en slurvfeil. Siden dette er skriftlig datamateriale, er dette vanskelig å avgjøre.

SAMMENSTILLING AV IKKE-OBLIGATORISKE og OBLIGATORISKE KONTEKSTER for PREPOSISJONEN *i*

En sammenligning av mestringen av preposisjonen *i* i de to ulike kontekstene viser at tallene ligger nokså nær hverandre, noe som betyr at innlærere samtidig underanvender og overanvender preposisjonen *i*.

TABELL 5:1 Korrekthetsprosent for *i* i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster på SP

	TYSK	ENGELSK	SPANSK
ikke-oblig. kontekster	90,17%	92,02%	83,7%
oblig. kontekster	96,42%	89,09%	89,25%

Vi kan se at det er mulig å både under- og overanvende den samme preposisjonen. Det begrunnes med det faktum at dette er en gruppeverdi, og at språkinnlærere innenfor en gruppe ikke skriver de samme tekstene, noe som medfører at ”omgivelsene” for preposisjonsbruken er annerledes. I tillegg er det sannsynlig at det er ulike preposisjonsfraser som er med i analysen for ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster. Det kan derfor diskuteres i hvilken grad analyseresultatet ville se annerledes ut dersom man hadde subkorpora som hadde oppgavetema som konstant variabel (alle skrev den samme oppgaven), eller dersom alle tre innlærergruppene hadde skrevet den samme oppgaven. Det er mulig at man på den måten ville minske variasjonen i innlærertekstene, men det er tvilsomt om man også da ville finne nøyaktig de samme preposisjonskontekstene språkgruppene imellom.

Til tross for spørsmålene og diskusjoner rundt mestringen av preposisjonen *i*, har vi sett at forskjellene språkgruppene imellom er signifikante (jf. se resultater for signifikanstesten, s. 47). Videre fant jeg en signifikant skilnad i bruken av *i* i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster innenfor den tyske innlærergruppen (Mann-Whitney $U = 2897$, $P = 0,0106$) og en signifikant tendens (T) innenfor den engelske gruppen (Mann-Whitney $U = 3350$, $P = 0,0574$). Det er ingen signifikans i resultatene i den spanske gruppen.

Det er interessant at spanske og tyske innlærere mestrer preposisjonen *i* bedre i obligatoriske enn i ikke-obligatoriske kontekster, dvs. at begge gruppene overanvender preposisjon *i*. De spanske gjør det imidlertid oftere sammenlignet med de tyske. Hos engelske innlærere er korrekthetsprosenten for ikke-obligatoriske kontekster høyere enn for obligatoriske kontekster, noe som tyder på at de underanvender preposisjonen *i* større grad enn de overan-

vender den. Med andre ord kan man anta at det i den tyske og spanske gruppen ville finnes flere innlærere som behersker preposisjon *i* bedre i obligatoriske enn i ikke-obligatoriske kontekster. Betrakter vi den undersøkte engelske gruppen vil vi kunne se det motsatte mønstret. TABELLEN 5:2 anskueliggjør forholdet mellom ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster på individnivå.

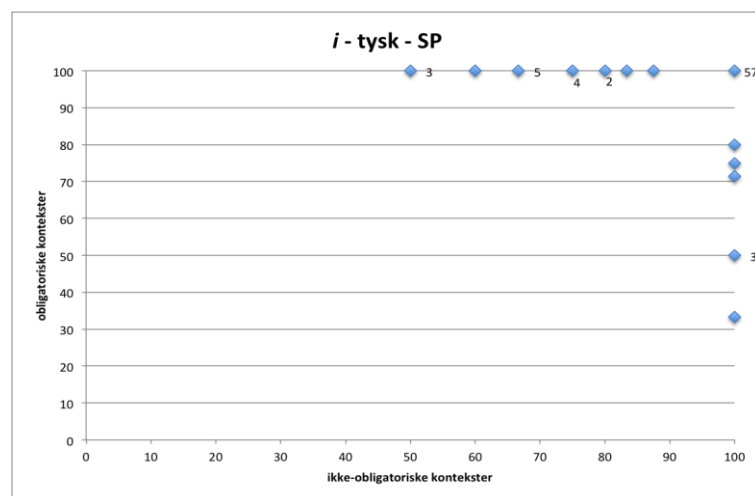
TABELLEN 5:2 Mestring av *i* i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster på individnivå på SP

	antall tekster	ikke-oblig < oblig*	ikke-oblig. = oblig**	ikke-oblig > oblig
tysk	81	20.99	70.38	8.65
engelsk	87	16.1	62.07	21.84
spansk	82	30.49	54.88	14.64

* < bedre enn; > svakere enn

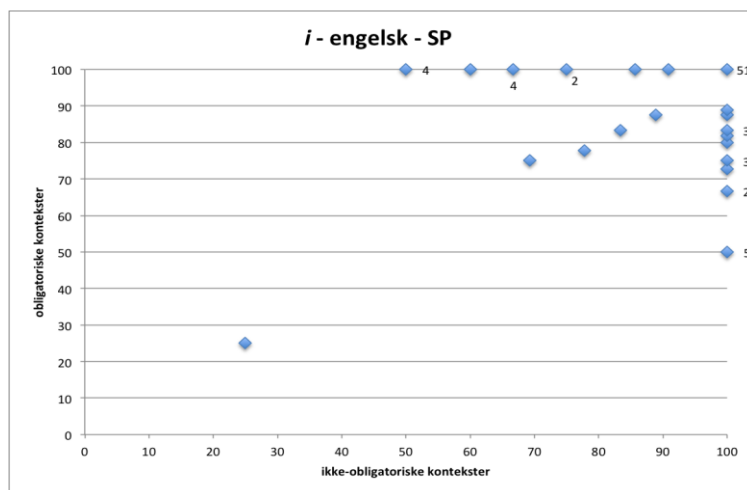
** = like bra i begge kontekster, men ikke nødvendigvis til 100%

For å illustrere forholdene mellom ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster på individnivå, settes det i det følgende opp scattergrammer (FIGUR 5:1, 5:2 og 5:3). Dette kan gi en pekepinn for intergruppe-heterogenitet så vel som for intragruppe-homogenitet.



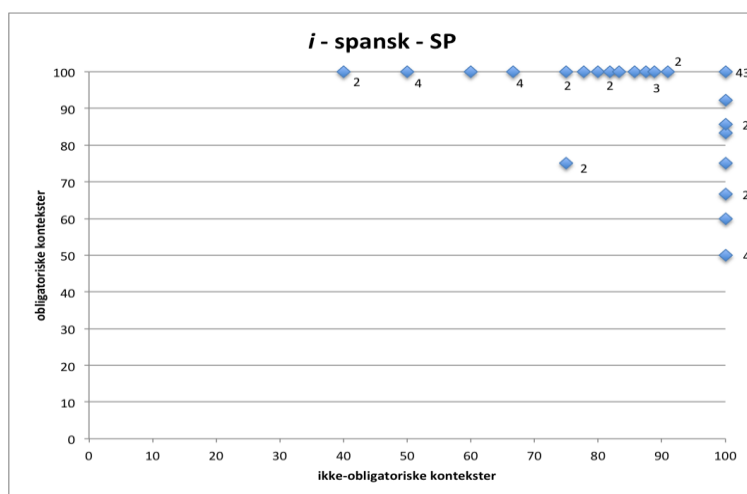
FIGUR 5:1
Korrektshetsprosent for *i* i ikke-oblig. og oblig. kontekster for tyske innlærere på SP

Som det kommer frem i FIGUR 5:1, har 57 av 81 individer i den tyske gruppen ikke gjort noen feil i bruken av *i* (70,38%), og oppnår 100% korrekt både i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster. Det er flere individer som har 100% riktig i obligatoriske enn ikke-obligatoriske kontekster (se også TABELL 5:2, s. 52).



FIGUR 5:2
Korrektshetsprosent for *i* i ikke-oblig. og oblig. kontekster for *engelske* innlærere på SP

I den engelske gruppen er det 51 av 87 som har alt korrekt både i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster (58,6%). Vi har flere individer som har 100% korrekt i ikke-obligatoriske enn i obligatoriske kontekster (19 vs. 14, se TABELL 5:2). Det er også noen individer som klarer gjennomsnittlig rundt 80% i begge kontekster, mens én innlærer bryter ut av ”pil”-mønstret ved å anvende *i* korrekt i bare 25% av tilfellene i begge kontekstene.



FIGUR 5:3
Korrektshetsprosent for *i* i ikke-oblig. og oblig. kontekster for *spanske* innlærere på SP

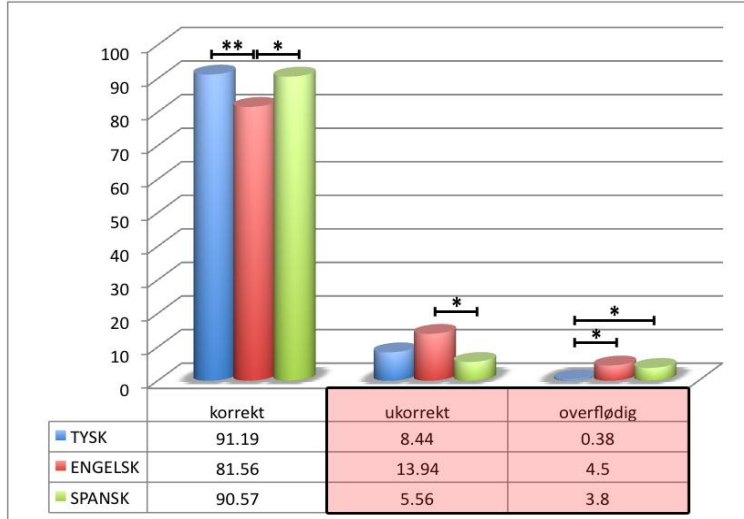
Spanske innlærere, i likhet med den tyske gruppen, viser at de behersker *i* bedre i obligatoriske kontekster enn i ikke-obligatoriske kontekster (25 vs. 12 individer), i motsetning til engelske innlærere. 43 av 82 (52,43%) har 100% korrekt i både ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster. Den spanske gruppen har færrest innlærere som klarer alt riktig.

5.2.2 PREPOSISJONEN *på*

Når det gjelder bruken av preposisjonen *på*, viser innlærerne også her en stor grad av korrekthet. Den gjennomsnittlige korrekthetsprosenten i bruken av *på* i *ikke-obligatoriske*

kontekster ligger på 87,8%, og er dermed litt lavere enn den er for preposisjonen *i*³⁰. Den relative frekvensen til korrekt, ukorrekt og overflødig bruk av preposisjonen *på* i ikke-obligatoriske kontekster er fremstilt i DIAGRAM 5:5, hvor vi kan kaste et første blick på intergruppe-heterogenitet (Jarvis 2000: 252, Jarvis & Pavlenko 2008: 41ff.).

DIAGRAM 5:5 Bruk av *på* i ikke-obligatoriske kontekster på SP



Signifikans mellom S1-gruppene:

- ** tysk korrekt bruk vs. engelsk korrekt bruk
- * tysk overflødig bruk vs. spansk overflødig bruk
- * engelsk ukorrekt bruk vs. spansk ukorrekt bruk
- * engelsk korrekt bruk vs. spansk korrekt bruk
- * tysk overflødig bruk vs. engelsk overflødig bruk

Sammenligner vi språkgruppene³¹, ser vi at tyske innlærere har høyest korrekthetsprosent på 91,19% og engelske innlærere lavest korrekthetsprosent med 81,56%. Spanske innlærere ligger nært opp mot tyske innlærere i korrekt bruk av preposisjonen *på*. Denne språkgruppen har en korrekthetsprosent på 90,57%. Resultatene av signifikanstesten viser at det er en sterkt signifikant forskjell mellom den tyske og engelske gruppen (Mann-Whitney $U = 2095$, $P = 0,0069$) og mellom engelske og spanske innlærere når det gjelder korrekt bruk av preposisjonen *på* (Mann-Whitney $U = 2477$, $P = 0,0204$), men ikke mellom tyske og spanske innlærere. Når det gjelder ukorrekt bruk av preposisjonen *på*, har de spanske færrest feil og lavest feilprosent (5,56%). Engelske innlærere har flest ukorrekte former og den høyeste feilprosenten (13,94%). De tyske har en feilprosent på 8,44%. Ut fra disse tallene kan vi

³⁰ En sammenligning av den generelle og lokale bruken av preposisjon *på* viser at tallene ligger nær hverandre. Korrekthetsprosenten for generell bruk er på 90,2%, mens den ligger på 87,8% for bruken i lokale betydninger. Innlærere gjør altså flere feil med preposisjonen *på* i lokal betydning. Dette kan også sies om hver av språkgruppene. Resultatene for signifikanstesten viser nøyaktig det samme for både den generelle bruken og bruken av preposisjonen i sin lokale betydning, noe som jeg synes er interessant.

³¹ Gruppeprofilene setter seg sammen av individprofilene som vises i vedlegg 7.

trekke den tentative konklusjonen at engelske innlærere overanvender preposisjonen *på* mest av alle språkgruppene. Det er en signifikant forskjell på ukorrekt bruk av preposisjonen *på* mellom engelske og spanske innlærere (Mann-Whitney $U = 2582$, $P = 0,0323$), men ikke mellom de andre språkgruppene. Signifikanstesten viser altså at noen forskjeller kan være utslag av tilfeldigheter. Overflødig bruk registreres hos alle innlærere, i varierende grad. Engelske informanter har registrert flest tilfeller av overflødig bruk med 4,5%, mens de tyske har med 0,38% minst overflødig bruk av preposisjonen *på*. Overflødig bruk hos spanske gruppen ligger på 3,8%. Det ble registrert en signifikant forskjell mellom den spanske og tyske (Mann-Whitney $U = 2249$, $P = 0,0279$), og mellom den tyske og engelske gruppen (Mann-Whitney $U = 2381$, $P = 0,02$), mens det ikke er noen signifikant forskjell mellom engelske og spanske innlærere.

Hvilke feil det dreier seg om når det gjelder ukorrekt bruk av preposisjonen *på* i ikke-obligatoriske kontekster, ses i DIAGRAM 5:6. Variasjon innenfor feil bruk av preposisjonen *på* er ikke stor, korreksjoner er: *i*, *ved*, *med*, *til* og *over*.

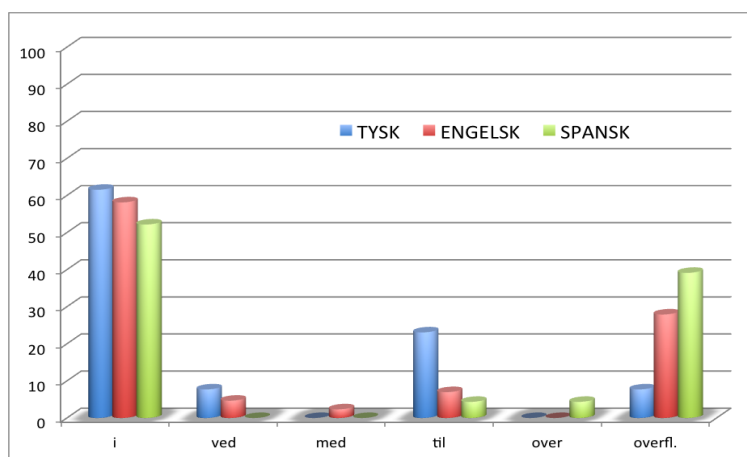


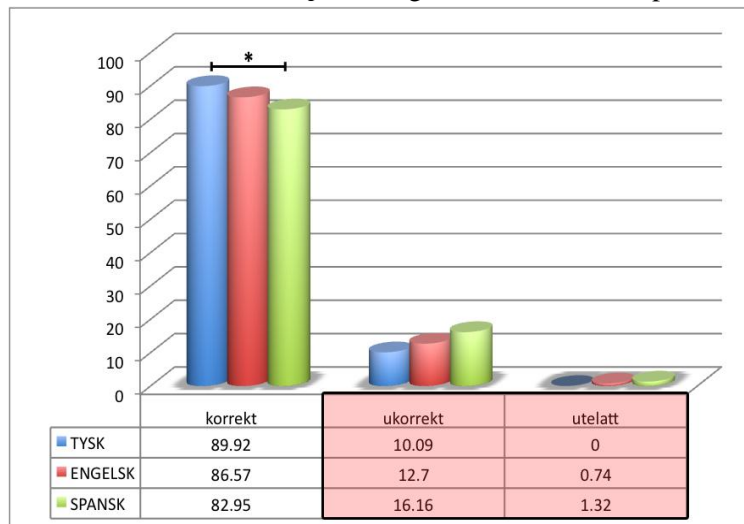
DIAGRAM 5:6

Fordeling av feil i bruken av *på* i ikke-obligatoriske kontekster på SP

Vi ser at *på* ble mest overanvendt på bekostning av preposisjonen *i*. Dette gjelder, i varierende grad, for alle språkgruppene. Videre kan vi se at det stort sett er to feilkategorier. Blant de engelske utgjør bruken av *på* istedenfor *i* en andel på 58,14% av feilene, mens overflødig bruk av preposisjonen *på* danner en andel på 27,91%. For de spanske utgjør bruken av *på* istedenfor *i* 52,18% av feilene, samt at en overflødig bruk av preposisjonen *på* utgjør 39,14%. For tyske innlærere foreligger det en forveksling av *i* og *på* (61,54%) og bruk av *på* istedenfor *til* (23,08%). Generelt kan vi se at det er mindre variasjon ved ukorrekt bruk av preposisjonen *på* og hvilke preposisjoner det blir korrigert til, enn det er ved ukorrekt bruk av preposisjonen *i* i samme kontekst (jf. s. 49).

Korrekthetsprosenten for bruken av preposisjonen *på* i *obligatoriske kontekster* ligger på gjennomsnittlig 86, 48%, og mestringen er noe mindre god, sammenlignet med *på* i ikke-obligatoriske kontekster (87,8%), men også med *i* i obligatoriske kontekster (91, 57%)³². DIAGRAM 5:7 viser den korrekte og ukorrekte bruken av preposisjonen *på*.

DIAGRAM 5:7 Bruk av *på* i obligatoriske kontekster på SP



Signifikans mellom SI-gruppene:

* tyske korrekt bruk vs. spansk korrekt bruk

Tyske innlærere har en korrekthetsprosent på 89,92%, og underanvender preposisjonen *på* minst av de tre undersøkte språkgruppene. Feilprosenten ligger på 10,09%, dvs. at innlæreren har brukt en annen preposisjon enn *på* i kontekster der den ifølge målspråksnormen er nødvendig. Det er interessant at det ikke finnes noen utelatelser av preposisjonen *på* i de tyske tekstene. Det samme har vi sett ved preposisjonen *i* (jf. s. 50). Dette betyr at tyske innlærere er de eneste som ikke har noen utelatelser, verken ved preposisjonen *i* eller *på*. De spanske har en korrekthetsprosent for preposisjonen *på* i obligatoriske kontekster på 82,95%. Dette er den laveste verdien for de tre språkgruppene. Det kan tentativt konkluderes med at de undersøkte spanske norskinnlærere underanvender *på* mest. Feilprosenten er 16,16%, og den relative frekvensen av utelatelser ligger på 1,32%. Forskjellen i korrekt bruk mellom tyske og spanske innlærere er signifikant (Mann-Whitney $U = 2158$, $P = 0,0499$). Den engelske gruppen ligger med en korrekthetsprosent på 86,57% litt over gjennomsnittet. Deres

³² Korrekthetsprosenten for den generelle bruken av *på* i obligatoriske kontekster ligger på 78,55%, nokså mye lavere enn for bruken av *på* i sin lokale betydning. Likevel ser vi det samme bildet ved generell bruk og bruken av *på* i sin lokale betydning, nemlig at innlærere behersker ikke-obligatoriske kontekster bedre enn obligatoriske kontekster. De underanvender *på* mer enn de overanvender *på*. Signifikantesten for den generelle bruken av *på* er ved utelatt preposisjon for engelske og spanske, og tyske og engelske innlærere, mens det finnes signifikante forskjeller kun ved korrekt bruk av *på* i sin lokale betydning mellom den tyske og spanske gruppen.

feilprosent er 12,7%, mens utelatelser utgjør 0,74%. Det finnes ingen signifikante forskjeller mellom engelske og tyske, eller engelske og spanske innlærere. Forskjellene kan altså skyldes tilfeldigheter eller andre faktorer enn morsmålstransfer.

I DIAGRAM 5:8 vises fordelingen av ukorrekte preposisjoner og utelatelser. Det er kun få preposisjoner som ble brukt ukorrekt og korrigerert til *på*. Disse er: *i*, *til*, *fra* og *gjennom*.

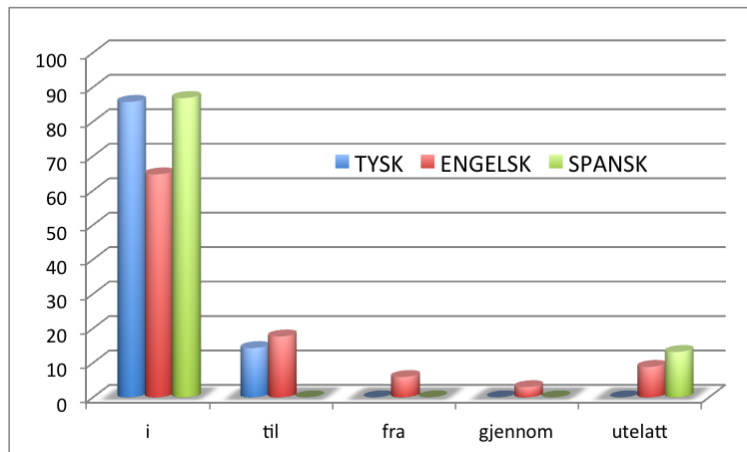


DIAGRAM 5:8
Fordeling av feilene i bruk av *på* i obligatoriske kontekster på SP

Vi merker at det samme bilde tegner seg som i obligatoriske kontekster for *i*, nemlig at innlærerne har størst problemer med *i* og *på*. Dette resulterer i at de fleste feil oppstår ved at innlærerne har anvendt preposisjonen *i* istedenfor *på*. For den spanske gruppen utgjør dette hele 86,85%, og utelatelser utgjør 13,16%. Ser vi på hvilke preposisjoner som ble brukt istedenfor *på*, er det kun én: *i*. For tyske innlærere er den mest brukte, ukorrekte preposisjon i obligatoriske kontekster for *på* også preposisjonen *i* (85,72%). Den nest vanligste, og eneste andre feilen, er bruk av preposisjon *til* istedenfor *på* (14, 29%). De engelske viser mest variasjon i distribusjon av ukorrekte preposisjoner. 64,71% av feilene går tilbake til bruk av *i* istedenfor *på*, fulgt av ukorrekt bruk av *til* istedenfor *på* (17,65%). Det er to forekomster hvor preposisjonen *fra* ble brukt istedenfor *på* (5,89%), og én forekomst av ukorrekt bruk av *gjennom* (2,95%). Utelatelser utgjør 8,83%.

SAMMENSTILLING AV IKKE-OBLIGATORISKE og OBLIGATORISKE KONTEKSTER for PREPOSISJONEN *på*

TABELL 5:3 viser en sammenligning av mestringen av preposisjonen *på* i de ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekstene. De tyske og spanske innlærere har et bedre grep om preposisjonen *på* i ikke-obligatoriske kontekster enn i obligatoriske kontekster, dvs. at de

underanvender *på* mer enn de overanvender. For engelske innlærere er dette omvendt, denne gruppen overanvender *på* mer enn de underanvender den.

TABELL 5:3 Korrekthetsprosent for *på* i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster på SP

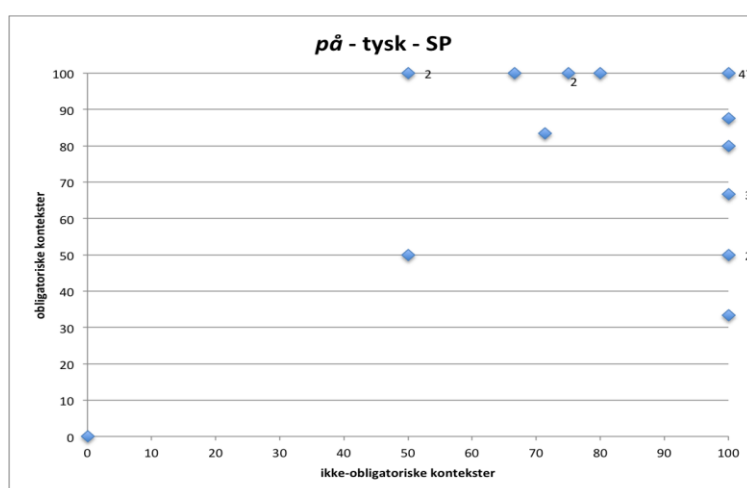
	TYSK	ENGELSK	SPANSK
ikke-oblig. kontekster	91,19%	81,56%	90,57%
oblig. kontekster	89,92%	86,57%	82,95%

Ut fra tabellen kan det derfor sluttet at det er flere individer i den tyske og spanske gruppen som behersker *på* bedre i ikke-obligatoriske enn i obligatoriske kontekster, mens det er omvendt for den engelske gruppen, hvor vi vil finne flere individer som behersker *på* bedre i obligatoriske kontekster. TABELL 5:4 anskueliggjør forholdene.

TABELL 5:4 Mestring av *på* i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster på individnivå på SP

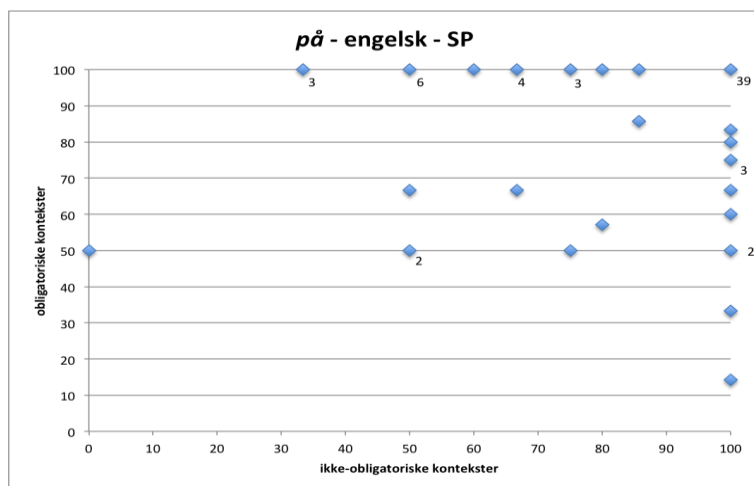
	antall tekster	ikke-oblig < oblig	ikke-oblig = oblig	ikke-oblig > oblig
tysk	64	10.94	76.57	12.5
engelsk	77	27.28	55.85	16.89
spansk	72	13.89	61.12	25

Som nevnt før, er det interessant å illustrere forholdene mellom ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster på individnivå visuelt i scattergrammer (FIGUR 5:4, 5:5 og 5:6). Disse kan gi en pekepinn for både intergruppe-heterogenitet og intragruppe-homogenitet.



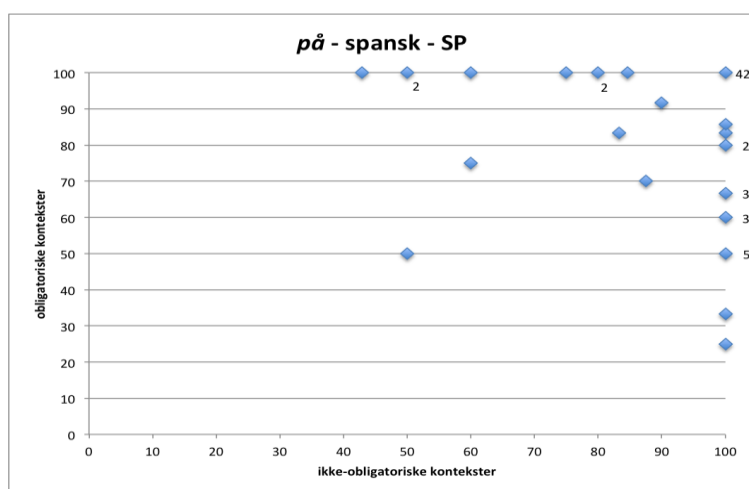
FIGUR 5:4
Korrekthetsprosent for *på* i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster for tyske innlærere på SP

På beherskes 100% av 47 av 64 innlærere i den tyske gruppen (73,43%). Vi ser at flere lykkes litt bedre i ikke-obligatoriske kontekster enn i obligatoriske kontekster, dvs. at de tenderer til å underanvende *på* mer enn de overanvender det.



FIGUR 5:5
Korrekthetsprosent for *på* i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster for engelske innlærere på SP

Når vi sammenstiller bruken av *på* i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster for innlærerne i den engelske gruppen, er bildet mye mer variert enn i den tyske gruppen. 39 av 77 innlærere har ikke gjort noen feil i anvendelsen av *på* (50,6%), mens vi har flere individer som produserer 100% rett i obligatoriske, men oppnår ned til 30% i ikke-obligatoriske kontekster. På den ene siden kan man ane samme mønstre som i bruken av *i*, idet vi finner både under- og overanvendelse i flere tekster. På den andre siden er det likevel slik at engelske innlærere ser ut til å lykkes litt bedre i obligatoriske kontekster, noe som betyr at de overanvender *på* oftere enn de underanvender det.



FIGUR 5:6
Korrekthetsprosent for *på* i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster for spanske innlærere på SP

I likhet med de engelske innlærerne viser den spanske gruppen et variert bilde i bruken av *på* på individnivå. 58% av innlærerne behersker *på* 100%, flere enn i den engelske gruppen. Det er nesten dobbelt så mange som klarer seg bedre i ikke-obligatoriske kontekster (25%) enn i obligatoriske kontekster (13,89%), dvs. 100% korrekt i førstnevnte kontekster, mens det går ned til 20% korrekthet i sistnevnte. Dette viser en klar tendens til underanvendelse av *på*.

5.2.3. OPPSUMMERING

Alle innlærergruppene gjør veldig mye riktig i sin bruk av preposisjonene *på* og *i*. Når det er sagt, finnes det likevel individuell variasjon i bruken av *i* eller *på*, som vises gjennom ulike bruksfrekvenser. Det at innlærerne har skrevet ulike oppgaver, kan være én forklaring på ulik bruk av preposisjoner, både kvantitativt og kvalitativt. Allikevel kan morsmål som forklaringsfaktor, særlig for unnvikelser eller overgeneraliseringer, ikke utelukkes. Dette utdypes i kapittel 7 hvor resultatene diskuteres i lys av forskningsspørsmålene.

Sammenfattende kan det sies at spanske innlærere overanvender preposisjonen *i* mest, både i kontekster hvor det kreves en annen preposisjon og i kontekster som ikke skal ha en preposisjon. Samtidig har denne gruppen noen problemer med underanvendning. I likhet med den spanske gruppen ble det registrert en del overanvendning hos den tyske gruppen, men ikke i samme grad. De engelske innlærerne overanvender preposisjonen *i* minst av de tre gruppene, men tvert imot underanvender den engelske gruppen *i* mest. Preposisjonen *på* er mest overanvendt av den engelske gruppen, og de har også størst registrert bruk av *på* i nullkontekster. Tyske og spanske innlærere overanvender *på* i veldig liten grad. Derimot er det den spanske gruppen som underanvender *på* mest. Jarvis & Pavlenko (2008: 45) påpeker at det er viktig å finne en klar forskjell i bruken av målspråket innlærergruppene imellom. Selv om begrepet heterogenitet er klart definert, må tolkningen av resultatene, ifølge Jarvis, skje i relativ forstand heller enn å bli sett i absolutte termer. Likheter og forskjeller former i de fleste språkbruksområder et kontinuum heller enn en dikotomi. Analysen viser en klar intergruppeheterogenitet. Denne kan underbygges av positive signifikanstester nesten alle gruppene imellom. Sammenstillingen og sammenligningen av ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster for preposisjonen *i* bekrefter at de tyske og spanske innlærerne gjør det bedre i obligatoriske kontekster enn i ikke-obligatoriske, dvs. at de har større problemer med overgeneraliseringer av *i* enn underanvendelse. De engelske innlærerne derimot er bedre i ikke-obligatoriske enn obligatoriske, noe som viser at de heller underanvender *i* enn overgeneraliserer preposisjonen. For preposisjonen *på* er bildet, som allerede vist ovenfor, omvendt. Den tyske og spanske gruppen er bedre i ikke-obligatoriske enn obligatoriske kontekster, mens engelske norskinnlærere er bedre i obligatoriske kontekster. De tyske og spanske innlærerne underanvender *på*, mens engelske innlærere overanvender denne preposisjonen. Målet med denne sammenstillingen var å bekrefte intergruppeheterogenitet, men også å vise

intragruppe-homogenitet. I scattergrammene kan det ses en svak homogenitet, eller en trend, og dette skal drøftes utdypende i kap. 7.

5.3. PREPOSISJONENE *i* OG *på* PÅ HØYERE NIVÅ

Å se på tekster på HN er interessant på flere punkter. Innlæreren er på et språklig høyere nivå, dvs. har økt viten og kunnskap om det nye språket. Mellomspråkskompetansen er mer utbygd, og det kan antas at språklige trekk som krevde mye oppmerksomhet og tid mens innlæreren befant seg på et språklig nivå som tilsvarer SP-nivå, har blitt automatisert og lagret i langtidsminnet. Hypotesen min er derfor at korrekthetsprosenten stiger, men at den ikke vil være 100% fordi innlæreren ”jobber” og prosesserer andre språktrekk som potensielt kan føre til ukorrekt bruk.

5.3.1. PREPOSISJONEN *i*

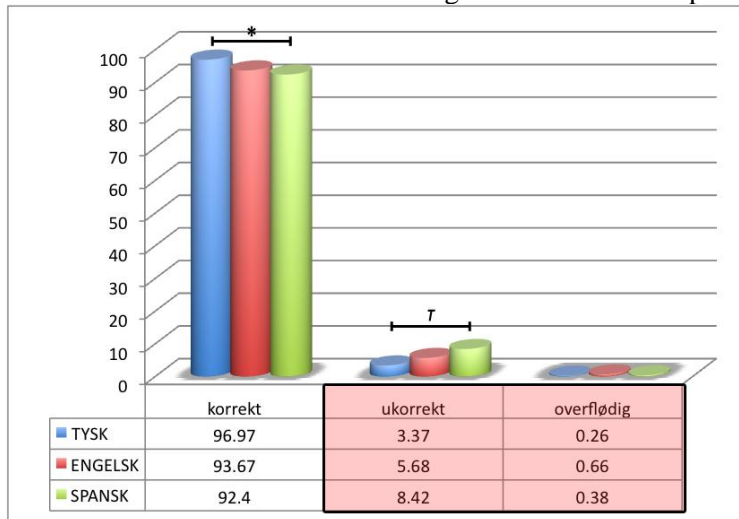
På HN har innlærerne en høy gjennomsnittsprøsent av korrekt bruk av preposisjonen *i* i *ikke-obligatoriske kontekster*, 94,34%. Når det gjelder ukorrekt bruk av *i* ble det registrert et gjennomsnitt på 5,8%, og gjennomsnittet når det gjelder overflødig bruk av *i* ligger på 0,43%³³. Selv om det vies mye oppmerksomhet til feilene og ukorrekt bruk, er det viktig å huske at innlærerne gjør veldig mye riktig. Alle språkgruppene har mer enn 90% korrekt. En sammenlignende fremstilling språkgruppene imellom finnes i DIAGRAM 5:9 (s.62).

Sammenligner vi språkgruppene³⁴, ser vi at tyskere har 96,97% riktig i sin bruk av *i* i ikke-obligatoriske kontekster, noe som betyr at denne innlærergruppen overanvender *i* ganske sjelden i de undersøkte mellomspråkstekstene. 17 treff på *i* ble registrert som ukorrekt (3,37%) og ett treff på overflødig bruk av *i* (0,26%).

³³ Til sammenligning skal resultatene av analysen til den generelle bruken av preposisjonen *i* anføres. Den gjennomsnittlige korrekthetsprosenten ligger på 92,9%, noe som viser at innlærere gjør det bedre i bruken av *i* i sin lokale betydning (94,34%). Det er signifikante forskjeller mellom engelske og spanske innlærere ved korrekt og ukorrekt bruk av *i*, og det er signifikante forskjeller mellom den tyske og spanske gruppen.

³⁴ Gruppeprofilene er satt sammen av individprofilene som vises i vedlegg 8.

DIAGRAM 5:9 Bruk av *i* i ikke-obligatoriske kontekster på HN



Signifikans mellom SI-gruppene:

* tysk korrekt bruk vs. spansk korrekt bruk

T tysk ukorrekt bruk vs. spansk ukorrekt bruk

De spanske innlærerne har med 92,4% den laveste korrekthetsprosenten. Feilprosenten ligger på 8,42%, og overflødig bruk av *i* er registrert med 0,38%. Det måles signifikante forskjeller mellom tyske og spanske innlærere når det gjelder korrekt bruk (Mann-Whitney U : 3328, P : 0,0377), og en signifikant tendens (T) ved overflødig bruk (Mann-Whitney U : 3858, P : 0,0963). Dette kan tyde på morsmålstransfer. De engelske innlærerne har en korrekthetsprosent på 93,67%. Den relative frekvensen av ukorrekte former ligger på 5,68%. Når det gjelder overflødig bruk av *i*, ble det registrert 0,66%. Forskjellen mellom gruppene er ikke signifikant, slik at det kan være tilfeldigheter som gir utslag her. En sammenlignende fremstilling av hvordan feilene og overflødig bruk av *i* fordeler seg hos de tre språkgruppene, er fremstilt i DIAGRAM 5:10. Her vises det hvilke preposisjoner *i* ble brukt istedenfor. Disse er: *på*, *hos*, *av*, *gjennom*, *ved*, *til* og *med*.

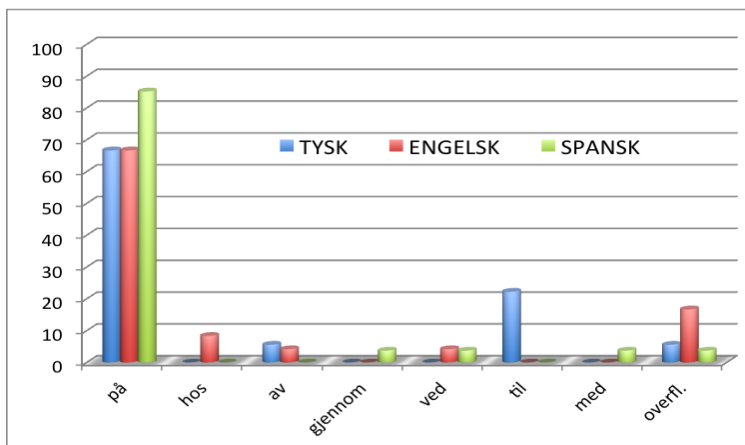


DIAGRAM 5:10

Fordeling av feilene i bruk av *i* i ikke-obligatoriske kontekster på HN

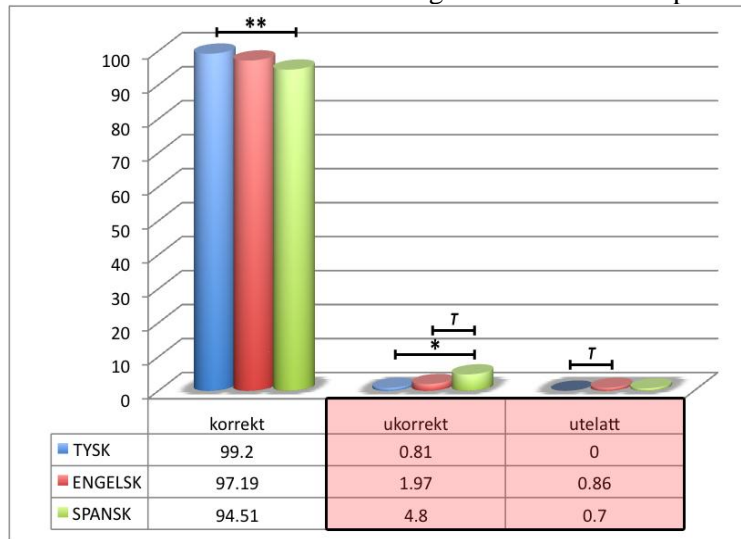
Det samme problemet som vi har sett ved fordeling av feil i bruk av *i* i ikke-obligatoriske kontekster på SP (se s. 49), finner vi igjen på HN. Alle tre språkgruppene har flest feil i forvekslingen av *i* og *på*, dvs. at *i* ble brukt i kontekster som er obligatoriske for preposisjon *på*. Spanske innlærere har størst vansker med dette; 85,19% av feilene skyldes dette³⁵. Andre feil fordeler seg på bruk av *i* istedenfor *hos* (3,71%), *ved* (3,71%) og *med* (3,71%). Det er kun én gang at preposisjonen *i* ble overflødig brukt (3,71%, sp-h0430), og ved en sammenligning av SP og HN viser spanske innlærere mest fremgang av alle tre innlærergruppene i denne feilkategorien. Hos den tyske gruppen utgjør den vanligste feilen bruk av *i* istedenfor *på*, 66,67%. Den nest vanligste feilen er bruk av *i* istedenfor *til* (22,23%). Ellers finnes ett treff på overflødig bruk (5,56%) og ett treff hvor *i* ble brukt istedenfor *av* (5,56%). Hos engelske innlærere er den vanligste feilen også bruk av *i* istedenfor *på* (66,67%). Den nest vanligste feilen er overflødig bruk av *i*, som utgjør 16,67%. De engelske innlærere har ikke bare en høyere feilprosent enn de spanske og tyske innlærerne, men det ser også ut til at dette problemet er større på HN enn det er på SP for denne språkgruppen. Tallene kan ha flere årsaker, blant annet kan det ha sammenheng med selve preposisjonskontekstene eller kommunikasjonsstrategiene til innlæreren. Som nevnt før, er overflødig bruk en *kategori* og ikke en beskrivelse av selve feilen.

Analysen av *obligatoriske kontekster* viser om og i hvilke kontekster preposisjonen er underanvendt. Den gjennomsnittlige korrekthetsprosenten for preposisjonen *i* ligger på 96,96%³⁶. Det ser ut til at alle innlærerne har det noe lettere med *i* i obligatoriske kontekster enn i ikke-obligatoriske kontekster. Bruken av preposisjonen *i* i dens obligatoriske kontekster er fremstilt i DIAGRAM 5:11.

³⁵ Når vi ikke skiller mellom feil preposisjon og overflødig bruk, men slår disse to sammen som ukorrekt bruk. Dersom vi tok kategoriene hver for seg, ville forveksling av *i* og *på* hos spanske innlærere utgjøre hele 88,9%

³⁶ Innlærerne gjør det litt bedre ved lokal bruk enn ved generell bruk av *i*. Den gjennomsnittlige korrekthetsprosenten for generell bruk ligger på 94,8%. Når det gjelder intergruppe-heterogenitet, støttes den av signifikante resultater ved korrekt og ukorrekt bruk mellom tyske og spanske innlærere, men intergruppe-heterogenitet kommer tydeligere frem ved bruken av *i* i lokal betydning (se ovenfor).

DIAGRAM 5:11 Bruken av *i* i obligatoriske kontekster på HN



Signifikans mellom SI-gruppene:

- ** tysk korrekt bruk vs. spansk korrekt bruk
- * tysk ukorrekt bruk vs. spansk ukorrekt bruk
- T engelsk ukorrekt vs. spansk ukorrekt bruk
- T tysk utelatt vs. engelsk utelatt

De tyske innlærerne har en korrekthetsprosent på hele 99,2%, dvs. at av 510 obligatoriske kontekster for preposisjon *i*, er det kun i fem tilfeller hvor en annen preposisjon enn *i* ble valgt av innlæreren (feilprosenten er 0,8%). Det finnes ingen treff på utelatt preposisjon, og dette resultatet sammenfaller med den samme kategorien på SP. Den spanske gruppen har en korrekthetsprosent på 94,51%. Feilprosenten ligger på 4,8%. Det ble registrert tre treff på utelatt preposisjon *i* der det ifølge målspråksnorm skulle vært preposisjon *i*. De engelske innlærerne viser også en høy grad av korrekthet i bruk av preposisjonen *i* i obligatoriske kontekster, 97,19%. Feilprosenten til den engelske gruppen er på 1,97%. Det var fem forekomster hvor engelske innlærere hadde utelatt preposisjon *i* (0,86%). Tallene viser at av de tre språkgruppene har den spanske gruppen størst vansker med preposisjon *i*.

Analysen av ikke-obligatoriske kontekster brakte frem at spanske innlærere overanvender *i* mest, men nå ser vi at de også underanvender *i* mest. Vi finner signifikante forskjeller mellom den tyske og spanske gruppen når det gjelder ukorrekt bruk av *i* (Mann-Whitney U : 3860, P : 0,045), og høy signifikans når det gjelder korrekt bruk (Mann-Whitney U : 3751, P : 0,0091). Det er registrert en signifikant tendens (T) mellom engelsk og spansk ukorrekt bruk av *i* (Mann-Whitney U : 3793, P : 0,0928) og mellom tysk og engelsk utelatt preposisjon (W : -15, P : 0,0568).

Blant alle språkgruppene er det er til sammen kun fire preposisjoner som ble brukt i stedet for preposisjonen *i* i obligatoriske kontekster. Disse er: *på*, *gjennom*, *over* og *fra*. En sammenligning av ukorrekt brukte preposisjoner og utelatt preposisjon *i* språkgruppene imellom er fremstilt i DIAGRAM 5:12.

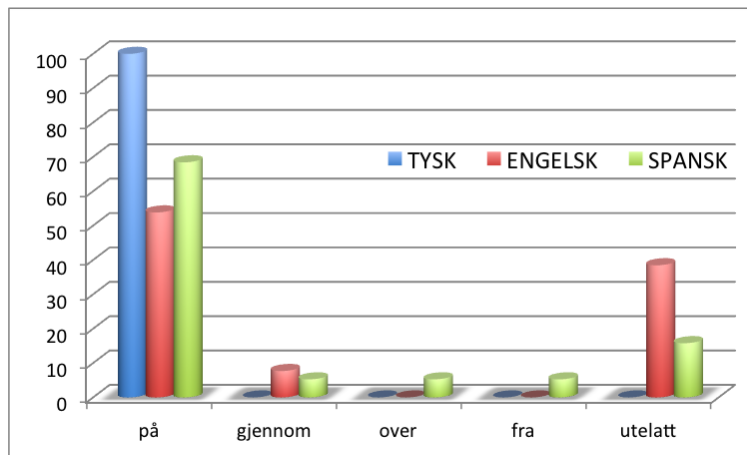


DIAGRAM 5:12

Fordeling av feilene av *i* i obligatoriske kontekster på HN

I alle fem tilfellene hvor en annen preposisjon enn *i* ble brukt hos de tyske innlærerne, dreier det seg om overbruk av *på*. De ukorrekte preposisjonene hos de engelske innlærerne fordeler seg på *på* (53,85%) og *gjennom* (7,7%). De har flest forekomster av utelatt preposisjon *i* (38,47%). Spanske innlærerne har størst variasjon i ukorrekt bruk av preposisjoner som ble brukt istedenfor *i*. Den vanligste feilen er bruken av *på* istedenfor *i*, som utgjør 68,43%. Deretter følger utelatelse av *i* (15,79%). Andre feil er at enten *gjennom*, *over* eller *fra* ble brukt istedenfor *i* (ett treff hver, 5,27%).

SAMMENSTILLING AV IKKE-OBLIGATORISKE og OBLIGATORISKE KONTEKSTER for PREPOSISJON *i*

I TABELL 5:5 ser vi en sammenligning av mestringen av preposisjonen *i* i de ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekstene på HN. Tallene ligger ganske nær hverandre, og alle språkgruppene har mer enn 90% korrekt i alle kontekster. Jeg fant en signifikant skilnad i bruken av *i* i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster for den tyske innlærerguppen (Mann-Whitney U : 4164, P : 0,026), men ikke for de andre to språkgruppene.

TABELL 5:5 Korrekthetsprosent for *i* i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster på HN

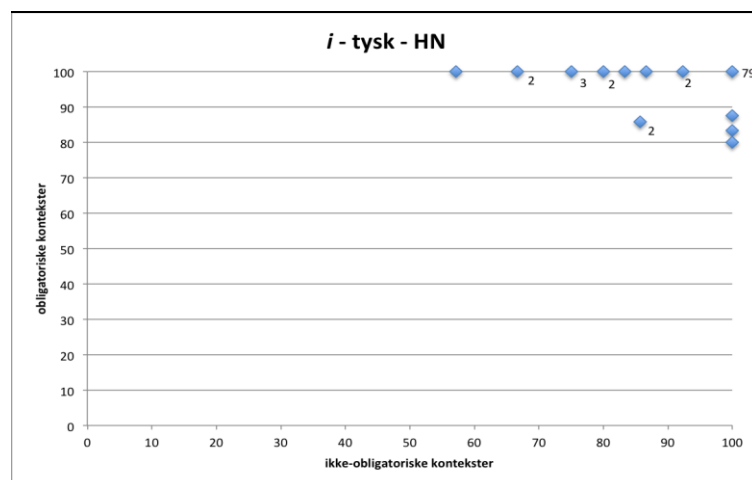
	TYSK	ENGELSK	SPANSK
ikke-oblig. kontekster	96,97%	93,67%	92,4%
oblig. kontekster	99,2%	97,19%	94,51%

Videre kan vi se at alle språkgruppene i mitt datamateriale lykkes litt bedre i obligatoriske enn i ikke-obligatoriske kontekster. Vi kan derfor anta at det finnes flere innlærere i alle gruppene som er bedre i obligatoriske kontekster. Tabellen nedenfor anskueliggjør dette.

TABELL 5:6 Mestringen av *i* i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster på individnivå på HN

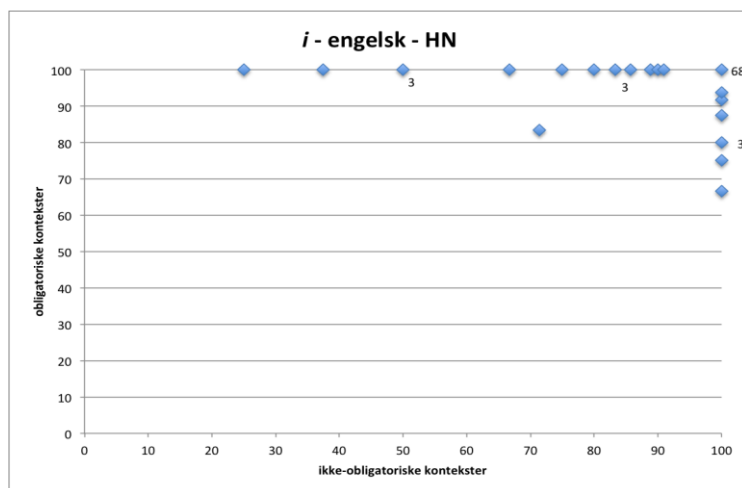
	antall tekster	ikke-oblig < oblig	ikke-oblig = oblig	ikke-oblig > oblig
tysk	96	12.5	84.38	3.13
engelsk	92	17.4	73.92	8.7
spansk	88	18.19	69.32	12.5

Scattergrammene (FIGUR 5:7-9) illustrerer forholdene på individnivå.



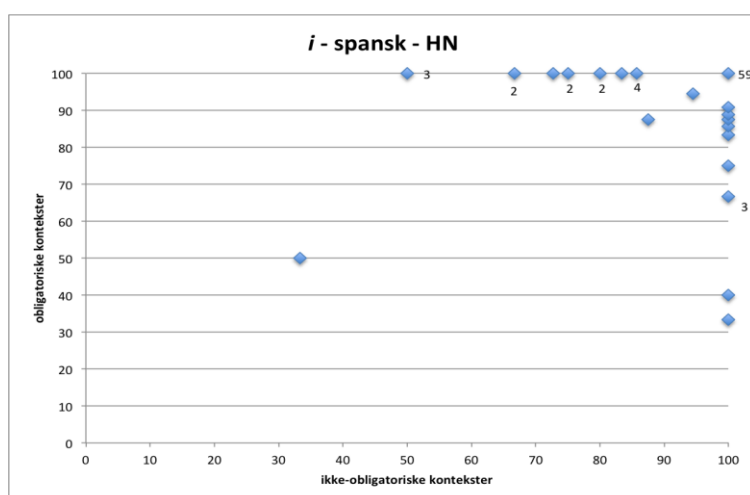
FIGUR 5:7
Korrekthetsprosent for *i* i ikke-oblig. og oblig. kontekster for tyske innlærere på HN

82,3% (79 av 96) av innlærerne på HN lykkes alltid med å bruke *på* i sine mellom-språkstekster. Mange innlærere er ganske trygge i bruken av *i*. I den gruppen som har feil i bruken av *i* og som behersker enten den ene eller den andre konteksten 100%, er det en større andel som presterer bedre i de obligatoriske (laveste korrekthetsprosent 80%) enn de ikke-obligatoriske kontekstene (laveste korrekthetsprosent 57%). Vi ser altså fortsatt en overanvendelse av preposisjonen *i* hos tyske innlærere.



FIGUR 5:8
Korrekthetsprosent for *i* i ikke-oblig. og oblig. kontekster for *engelske* innlærere på HN

68 av 92 av engelske innlærerne (73,92%) har ikke gjort noen feil i bruken av *i*. 8,7% behersker *i* i ikke-obligatoriske kontekster bedre, mens det er 17,4% som presterer bedre i obligatoriske kontekster. Det er en klar tendens hos engelske innlærere på HN til å overanvende preposisjon *i*.



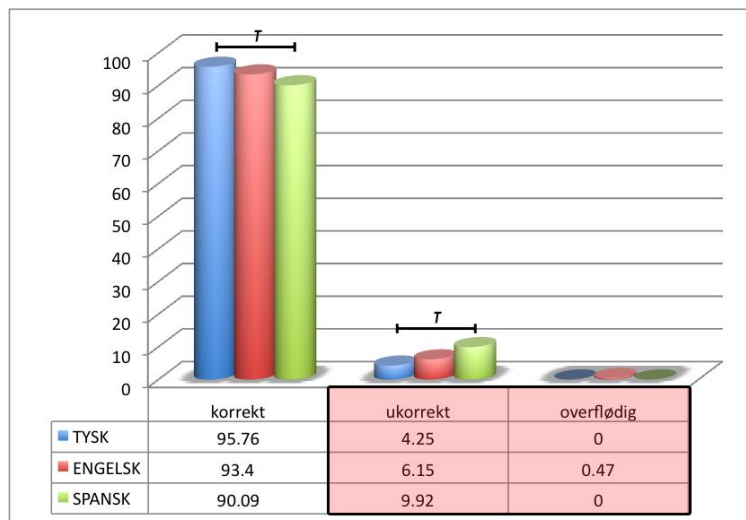
FIGUR 5:9
Korrekthetsprosent for *i* i ikke-oblig. og oblig. kontekster for *spanske* innlærere på HN

I den spanske gruppen er det 59 av 88 innlærere (67%) som har 100% korrekt i begge kontekstene. Selv om vi finner den laveste individuelle korrekthetsprosenten på 33,34% i en obligatoriske kontekst (den laveste korrekthetsprosenten i en ikke-obligatorisk kontekst ligger på 50%), så er det likevel flere individer som presterer bedre i obligatoriske kontekster (18,19%) enn i ikke-obligatoriske kontekster (12,5%). Dette forholdet kommer riktignok ikke så tydelig frem hos de spanske innlærerne som det gjør i den tyske og engelske gruppen.

5.3.2. PREPOSISJONEN på

Den gjennomsnittlige korrekthetsprosenten i bruken av *på* i *ikke-obligatoriske kontekster* ligger på 93,08%³⁷. Sammenligner vi språkgruppene, ser vi at korrekthetsprosenten for *på* ligger ganske nær hverandre i de ulike innlærergruppene³⁸. Den relative frekvensen av korrekt, ukorrekt og overflødig bruk av *på* er fremstilt i DIAGRAM 5:13 som viser intergruppe-heterogenitet (Jarvis & Pavlenko 2008: 41ff.).

DIAGRAM 5:13 Bruk av *på* i ikke-obligatoriske kontekster på HN



Signifikans mellom SI-gruppene:

T tysk korrekt bruk vs. spansk korrekt bruk

T tysk ukorrekt bruk vs. spansk ukorrekt bruk

Tyskere gjør i sin bruk av preposisjonen *på* mest riktig, og har en korrekthetsprosent på 95,76%. Spanske innlærerne har lavest korrekthetsprosent på 90,09%. Engelske innlærerne ligger nær de tyske. Denne språkgruppen har en korrekthetsprosent på 93,4. Resultatene til signifikanstesten viser at det er en signifikant tendens *T* mellom den tyske og spanske gruppen når det gjelder korrekt bruk av *på* (Mann-Whitney *U*: 3758, *P*: 0,0828). Ved ukorrekt bruk av preposisjon *på*, dvs. overanvendelse, har de spanske innlærerne flest feil (9,92%), men bruker ikke *på* overflødig. Den tyske gruppen har en feilprosent på 4,25% og har heller ingen overflødig bruk av *på*. For de engelske innlærerne ble det registrert 6,15% ukorrekt bruk og 0,47% overflødig bruk av preposisjonen *på*. Det er en signifikant tendens *T* ved ukorrekt bruk av *på* mellom den tyske og spanske gruppen (Mann-Whitney *U*: 2244, *P*:

³⁷ Ved generell bruk av *på* i ikke-obligatoriske kontekster har vi en gjennomsnittlig korrekthetsprosent på 92,04%. Vi kan si at mestringen av *på* i lokal betydning er omtrent like god som i andre betydningskontekster, som for eksempel kontekster relatert til tid, eller i verbkomplementerende kontekster. De signifikante forskjellene er sterkere ved bruken av *på* i lokale betydning enn i den generelle bruken.

³⁸ Gruppeprofilene er satt sammen av individprofilene som vises i vedlegg 8.

0,1005). Dette kan tyde på morsmålstransfer. Andre forskjeller mellom de engelske og tyske eller spanske og engelske innlærerne, som ikke gir et signifikant utslag, kan skyldes tilfeldigheter eller andre faktorer enn morsmålet. En sammenlignende fremstilling av hvordan feilene og overflødig bruk av preposisjonen *på* fordeler seg hos de tre språkgruppene, vises i DIAGRAM 5:14. Her vises det hvilke preposisjoner *på* ble brukt istedenfor. Disse er: *i*, *til*, *med*, *for*, *ved*, *ut* og *gjennom*.

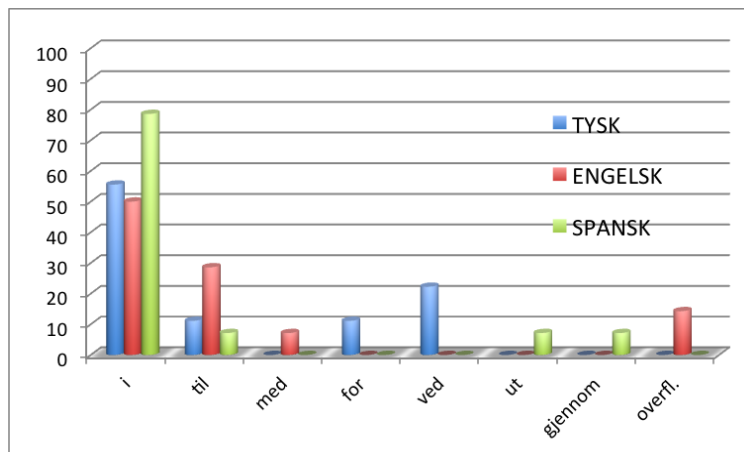


DIAGRAM 5:14

Fordeling av feil i bruk av *på* i ikke-obligatoriske kontekster på HN

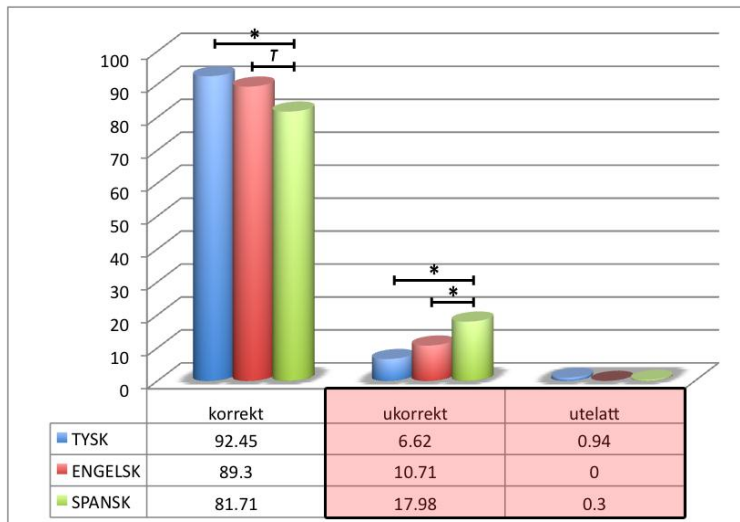
Vi ser at *på* ble mest anvendt på bekestning av preposisjonen *i*. Vi ser det samme problemet her som vi har sett ved fordeling av feil i bruken av *på* i ikke-obligatoriske kontekster på SP (se s. 56). Dette gjelder, i varierende grad, for alle språkgruppene. Spanske innlærere har størst problemer med forvekslingen av *på* og *i*, 78,58% av feilene, og det ser ut til å være den språkgruppen på HN som overanvender *på* mest. Andre feil, som utgjør kun ett treff hver, gjelder preposisjonene *ut*, *gjennom* og *til*. Hos engelske innlærere utgjør forveksling av *på* og *i* 50% av feilene. Den nest vanligste feilen i denne gruppen er bruken av *på* istedenfor *til* (28,58%). De engelske er de eneste som har noe overflødig bruk av *på* (14,29%). Den vanligste feilen i den tyske språkgruppen er, i likhet med den engelske og spanske gruppen, bruken av *på* istedenfor *i* (55,56%). Den nest vanligste feilen er bruken av *på* istedenfor *ved* (22,23%), og andre feil går på bruken av *på* istedenfor *til* og *for* (11,12%).

Ser vi på bruken av *på* i *obligatoriske kontekster*, finner vi ut i hvilken grad denne preposisjonen er underanvendt av innlærerne. Korrekthetsprosenten for bruken av *på* i obligatoriske kontekster på HN ligger på 87,82% i gjennomsnitt³⁹, og vi finner at mestringen

³⁹ Mestringen av *på* i lokale betydningskontekster er bedre enn i allmenn bruk. Den gjennomsnittlige korrekthetsprosenten ved generell bruk av *på* i obligatoriske kontekster ligger på 83,63%. Signifikante forskjeller kommer tydeligere frem ved generell bruk enn ved bruken av *på* i lokal betydning. I førstnevnte analyse registreres det veldig høy signifikans ved korrekt bruk (Mann-Whitney *U*: 3680, *P*: 0,001) og ukorrekt

er noe mindre god, sammenlignet med bruken av *på* i ikke-obligatoriske kontekster (93,08%), men noe bedre enn *på* i samme undersøkte kontekst på SP (86,48%). DIAGRAM 5:15 viser korrekt og ukorrekt bruken av preposisjonen *på* i obligatoriske kontekster, samt utelatelser.

DIAGRAM 5:15 Bruk av *på* i obligatoriske kontekster på HN



Signifikans mellom SI-gruppene:

- * tysk korrekt bruk vs. spansk korrekt bruk
- * tysk ukorrekt bruk vs. spansk ukorrekt bruk

Tyske innlærere har en korrekthetsprosent på 92,45% og underanvender preposisjon *på* minst av de tre språkgruppene. Feilprosenten ligger på 6,62%, dvs. at innlæreren har brukt en annen preposisjon enn *på*. Den relative frekvensen for utelatelser er med 0,94%, den høyeste i de tre språkgruppene. For spanske norskinnlærere ligger korrekthetsprosenten under gjennomsnittsverdien, nemlig på 81,71%. Det er den laveste verdien av de tre språkgruppene, og det kan tentativt konkluderes med at de undersøkte spanske innlærerne underanvender *på* mest. Feilprosenten ligger på 17,98%, mens utelatelser med kun ett registrert treff er på 0,3%. Det er signifikante forskjeller mellom tyske og spanske innlærere når det gjelder korrekt bruk (Mann-Whitney U : 2327, P : 0,0499) og ukorrekt bruk av *på* (Mann-Whitney U : 2285, P : 0,0225). Korrekthetsprosenten for engelske innlærere ligger på 89,3%. Deres feilprosent er 10,71%, mens det ikke er noen treff på utelatelser av preposisjonen *på*. Signifikante forskjeller finnes ikke mellom engelske og tyske, eller mellom engelske og spanske innlærere. Forskjellene kan altså skyldes tilfeldigheter eller andre faktorer enn morsmålstransfer.

bruk (Mann-Whitney U : 3695, P : 0,0006) mellom engelske og spanske innlærere, og en rekke andre signifikante resultater mellom den tyske og spanske og den tyske og engelske gruppen.

I DIAGRAM 5:16 vises fordelingen av ukorrekte preposisjoner og utelatelser i obligatoriske kontekster for *på*. Det er kun noen få preposisjoner som blir brukt ukorrekt, og som ble korrigert til *på*. Disse er: *i*, *til*, *over*, *gjennom* og *ved*.

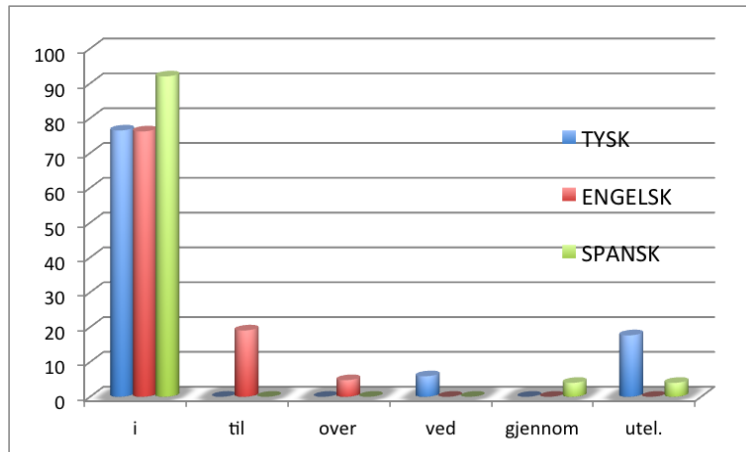


DIAGRAM 5:16

Fordeling av feil i bruk av *på* i dens obligatoriske kontekster på HN

Vi ser at det tegner seg det samme bildet som i alle de andre kontekstene, og for både preposisjonene *i* og *på*. Forvekslingen av *på* og *i* er årsaken til de fleste feil. For spanske innlærere utgjør denne feilen hele 92%. Kun én gang ble det registrert bruk av *gjennom* istedenfor *på* (4%), og det var ett treff der *på* ble feilaktig utelatt. Vi ser at det også er preposisjonen *i* som er den mest brukte, ukorrekte preposisjonen i obligatoriske kontekster for *på* i den tyske gruppen (76,48%). Den andre ukorrekt brukte preposisjonen er *ved* (5,89%). Utelatelser utgjør en andel på 17,65%. For engelske innlærere skyldes 76,2% av feilene bruk av *i* istedenfor *på*, fulgt av ukorrekt bruk av *til* (19,05%) og *over* (4,77%).

SAMMENSTILLING AV IKKE-OBLIGATORISKE og OBLIGATORISKE KONTEKSTER for PREPOSISJONEN *på*

TABELLEN 5:7 viser at alle gruppene har et bedre grep om *på* i ikke-obligatoriske enn i obligatoriske kontekster, dvs. at de underanvender *på* mer enn de overanvender den.

TABELL 5:7 Korrekthetsprosent for *på* i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster på HN

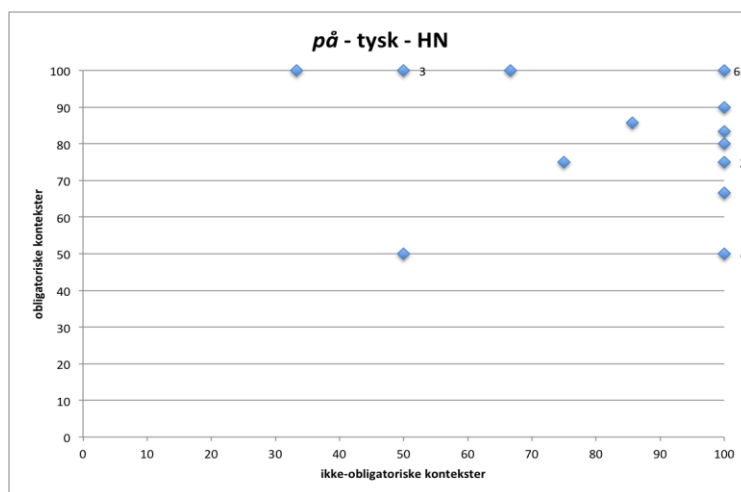
	TYSK	ENGELSK	SPANSK
ikke-oblig. kontekster	95,76%	93,4%	90,09%
oblig. kontekster	92,45%	89,3%	81,71%

Ut fra tabellen som viser gruppenivået, kan det derfor sluttet at det er flere individer i alle gruppene som behersker *på* best i ikke-obligatoriske kontekster. TABELLEN 5:8 anskueliggjør forholdene.

TABELLEN 5:8 Mestringen av *på* i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster på individnivå på HN

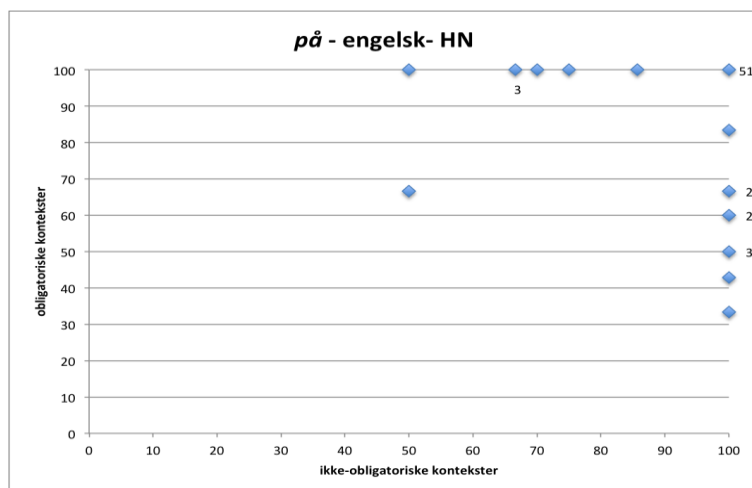
	antall tekster	ikke-oblig < oblig	ikke-oblig = oblig	ikke-oblig > oblig
tysk	80	6.25	81.25	12.5
engelsk	69	11.6	73.92	14.5
spansk	59	11.87	71.19	16.95

For å illustrere mestringen av *på* på individnivå, har jeg satt opp en rekke scattergrammer (FIGUR 5:10, 5:11, 5:12). Med disse kan vi utvide perspektivet for intergruppe-heterogenitet, samtidig som vi får en pekepinn for intragruppe-homogenitet.



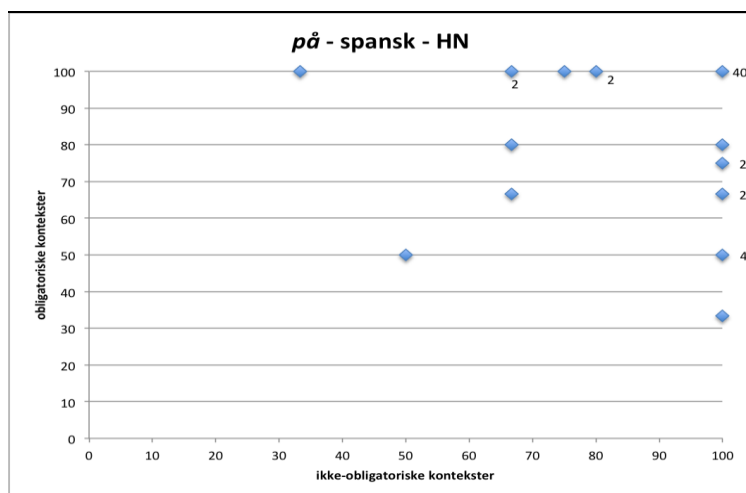
FIGUR 5:10
Korrekthetsprosent for *på* i ikke-oblig. og oblig. kontekster for tyske innlærere på HN

På beherskes 100% i begge kontekster av 62 av 80 innlærere (77,5%). Vi ser at det er tre individer som klarer 100% i obligatoriske kontekster, men kun 50% i ikke-obligatoriske kontekster. Vice versa er det fire individer som klarer 100% korrekt i ikke-obligatoriske kontekster og kun 50% i obligatoriske kontekster. Vi ser at flere lykkes bedre i ikke-obligatoriske kontekster (12,5%) enn i obligatoriske kontekster (6,25%), der det er en tendens til underanvendelse av *på* heller enn en overanvendelse.



FIGUR 5:11
Korrekthetsprosent for *på* i ikke-oblig. og oblig. kontekster for *engelske* innlærere på HN

Som FIGUR 5:11 viser, har 51 av 69 innlærere i den engelske gruppen ikke gjort noen feil i bruken av *på*, og har 100% korrekt i begge kontekstene (73,91%). Det er flere individer som oppnår 100% i ikke-obligatoriske kontekster, men som har en lavere korrekthetsprosent i obligatoriske kontekster (ned til 33,3%) enn individer som har 100% korrekt i obligatoriske kontekster og lavere korrekthetsprosent i ikke-obligatoriske kontekster (50%). Det er en sammenlignbar tendens i den engelske gruppen som i den tyske, at *på* beherskes bedre i ikke-obligatoriske (14,5%) enn i obligatoriske kontekster (11,6%).



FIGUR 5:12
Korrekthetsprosent for *på* i ikke-oblig. og oblig. kontekster for *spanske* innlærere på HN

40 av 59 spanske innlærere har 100% korrekt bruk av *på* i begge kontekstene (67,79%). I likhet med den tyske og engelske gruppen, er det flere i den spanske gruppen som behersker *på* bedre i ikke-obligatoriske kontekster (16,95%) enn i obligatoriske kontekster (11,87%).

5.3.3. OPPSUMMERING

Alle språkgruppene har i alle kontekstene for preposisjonen *i* en korrekthetsprosent på over 90%. Alle språkgruppene gjør det også bedre i obligatoriske enn i ikke-obligatoriske kontekster. Med det har de tyske og spanske innlærerne samme resultat på *SP*-testnivå (de er bedre i obligatoriske enn i ikke-obligatoriske kontekster). Den engelske gruppen derimot viser en bedre mestring for preposisjonen *i* i ikke-obligatoriske kontekster på *SP* enn på *HN*. Nå har denne gruppen en bedre forståelse for *i* i obligatoriske kontekster på *HN*. De tyske innlærerne verken overbruker eller underanvender preposisjon *i* i særlig stor grad. Korrekthetsprosenten ligger på 96,97% i ikke-obligatoriske og på 99,2% i obligatoriske kontekster. Det samme gjelder for engelske innlærere, som også har veldig høye korrekthetsprosenten i begge kontekster (93,67%/ 97,19%). Jeg synes det er rimelig å si at heller ikke engelske innlærere over- eller underanvender *i* mye. Spanske innlærere har, sammenlignet med *SP*, en utvikling mot målpråkets preposisjonsbruksmønstre, men ligger fortsatt bak de to andre språkgruppene når det gjelder korrekthetsprosenten, både for ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster (92,4%/ 94,51%). Selv om dette kan sies å være et veldig godt resultat, er den spanske gruppen fortsatt den gruppen som har størst problemer med å se i hvilke kontekster preposisjonen *i* må anvendes, og hvor den ikke skal brukes.

Når det gjelder preposisjon *på*, har alle språkgruppene en korrekthetsprosent på over 90% i ikke-obligatoriske kontekster, mens dette kun er tilfelle for den tyske gruppen ved obligatoriske kontekster. Engelske og spanske innlærere har mindre enn 90% korrekt i slike kontekster. Det er betegnende at alle språkgruppene er bedre i ikke-obligatoriske kontekster enn i obligatoriske kontekster. Alle underanvender preposisjonen *på* i mer eller mindre grad. En underanvendning av *på* er fortsatt et viktig tema, som det skal sees nærmere på i diskusjonskapitlet. Sammenfattende kan det sies at tyske innlærere over- og underanvender preposisjonen *på* minst av alle tre språkgruppene. Engelske innlærere viser, at de behersker *på* bedre i ikke-obligatoriske enn i obligatoriske kontekster. Spanske innlærere ser ut til å være den gruppen som har flest feil i bruken av *på*. De overbruker *på* i visse kontekster, mens de samtidig underanvender *på* i andre kontekster.

En sammenstilling av ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster viser en sterkere homogenitet innad i språkgruppene for preposisjonen *i* enn for preposisjonen *på*. Kan dette tyde på at preposisjonen *på* er problemet, uavhengig av testnivå og morsmålsbakgrunn?

6 *i* OG *på* I LOKAL BETYDNING – en bruksanalyse

Ifølge Jarvis' rammeverk bør enhver transferundersøkelse støtte seg på tre ulike bevispunkter; (1) *intergroup heterogeneity*, (2) *intragroup homogeneity* og (3) *Crosslinguistic Performance Congruity* (Jarvis & Pavlenko 2008: 41ff.). I kapittel 5 så jeg på bruken av preposisjonene *i* og *på* rent tallmessig. Frekvensanalysen hadde som formål å belyse (1) og (2), og vi så at det var signifikante forskjeller, både ved *i* og *på*, mellom den tyske, spanske og engelske morsmålsgruppen. I det følgende kapitlet går jeg nærmere inn på kontekstene preposisjonene er brukt i eller brukt feil i, for å se hvorvidt det er samsvar mellom S1 og mellomspråksperformansen til innlærerne (3).

For denne typen analyse er det viktig å avklare to begreper. Det ene begrepet er *systemnivå*, og det andre er *tekstnivå*. På systemnivå er utgangspunktet for analysen en viss kategori, i mitt tilfelle preposisjoner som uttrykker romlige forhold, og det studeres hvordan disse realiseres i S1 og S2. Siden vi har med ulike morsmål å gjøre, er det nødvendig med en utredning av preposisjonsbruk i norsk i kontrast til spansk, tysk og engelsk. Systemnivåets beskrivelse skal ikke være en klassisk kontrastiv analyse (KA) som den ble frembragt på 1950-tallet (Lado 1957). Den har fått kritikk (jf. Gass & Selinker 2008: 97f.) fordi det ikke bare er morsmål som kan forklare alle feilene. Derimot støtter jeg meg på en typologisk beskrivelse av preposisjonsbruk i de ulike S1 som gir meg den nødvendige bakgrunnsinformasjonen for å finne punkter i språkssystemet som grammatikaliseres på ulike måter i innlærerens morsmål og i målspråket. Dermed kan jeg muligens knytte innlærerfeil til nettopp slike punkter. Granger (1996: 43) støtter seg på Pery-Woodley (1990: 143) når det gjelder viktigheten av å ha en *comparing/ contrasting* [analysis of] *what non-native og native speakers of a language do in a comparable situation*, og kaster nytt lys over KA når hun frembringer en ny versjon i form av en *Contrastive Interlanguage Analysis* eller CIA. Til forskjell fra den klassiske kontrastive tilnærmingen, foretar ikke CIA en sammenligning mellom to ulike språk, men fokuserer heller på en sammenligning av *native and learner varieties of one and the same language* (se kap. 4.1). Odlin (1989: 28) påpeker viktigheten av den slags sammenligning for å evaluere forekomster av tverrspråklig innflytelse. Dette prøver jeg å vise på tekstnivå i kap. 6.2. Målet er her en detaljanalyse av kontekstene der preposisjoner er brukt ukorrekt. For å prøve å finne

om morsmålet er ett mulig opphav for innlærerens feil, brukes tekster skrevet av tyske, spanske og engelske morsmålsbrukere for å sammenligne S1 og mellomspråk.⁴⁰ Dette muliggjør en sammenligning av innlærerens performanse i både S1 og S2, og vi kan muligens se om deres bruk av preposisjoner i en viss kontekst i mellomspråket er motivert av morsmålets strukturer og trekk for de samme kontekstene (Jarvis & Pavlenko 2008: 47). På den måten er det forhåpentligvis mulig å si noe om den tredje bevistypen i Jarvis' rammeverk for transferundersøkelser, samband mellom strukturer i S1 og mellomspråk (*Crosslinguistic Performance Congruity*). For eksempel finnes det ikke noe 1:1-forhold mellom norsk preposisjon og tysk kasus, en kasus i tysk kan tilsvare flere preposisjoner på norsk. I tillegg har norsk partikler i mål- og kildebetegnende funksjoner, som *inn i huset* eller *ut av rommet*, nettopp fordi kasus har forsvunnet (Lie 1998). En slik vansketype (i dette tilfellet *splittelse*, Berggreen & Tenfjord 1999: 203) kan føre til at morsmålet virker inn på andrespråks-tilegnelsen. Men også det å studere målspråket er viktig. Samtidig med at S2-normen er innlæringsobjekt, kan S2 tenkes å påvirke innlærerspråket, for eksempel i form av overgeneraliseringer på grunn av ugjennomsiktige innputtfrekvenser.

6.1 SYSTEMNIVÅ

Clark (1973 i Coventry & Garrod 2004) argumenterer for at oppfatninger om ROM og romlige forhold må ligne hverandre ulike språk imellom, fordi alle menneskene er påvirket av de samme biologiske restriksjoner som for eksempel at hodet er øverst, at det finnes en fremre og en bakre del, og at tyngdekraften virker på oss. På den ene siden kan vi altså helt generelt anta at norske, engelske, tyske og spanske morsmålsbrukere oppfatter og forstår ROM, og uttrykker romlige forhold, på lignende måter. På den andre siden har mye ny forskningslitteratur kunnet påvise at det språket barn lærer, påvirker måten de konseptualiserer ROM og romlige forhold på (Bowerman 1996, Bowerman & Choi 2001). Dette har munnet, for eksempel, ut i hypoteser som *Thinking for Speaking* av Slobin (1996, jfr. kap. 3.4) Når det gjelder forskning på konseptet ROM og preposisjoner, har det de siste årene kommet mye forskningslitteratur som tar utgangspunkt i en kognitiv-semantisk tilnærming (Lakoff 1987, Talmy 2000, Levinson 2003, Coventry & Garrod 2004), nærmere sagt et teoretisk konstrukt som tar utgangspunkt i en prototypeteori (Rosch 1973, Herskovits 1986). Det er den kognitive

⁴⁰ Tekstene skrevet av spanske morsmålsbrukere ble samlet inn av Cecilie Carlsen i forbindelse med eget prosjekt, mens tekstene som er skrevet av tyske og engelske morsmålsbrukere, samlet jeg inn selv.

semantikkens idé om prototypiske betydningstilskrivelser og den *ideale* betydningen (se kap. 2.1). Idealiseringer betraktes som fundamentale for forståelsen av et ords betydninger, og i tillegg spiller den menneskelige kognisjonen en sentral rolle i hvordan vi oppfatter og analyserer betydninger. Ord har ikke absolutte og objektive betydninger, men heller ulike betydningsvarianter (jf. Jackendoff 1985). Blant disse betydningsvariantene er tendensen stor for at det eksisterer et (psykologisk) prototypisk eksempel, dvs. det beste eksemplet. For folk i visse kulturer ville blant ulike fugler en rødstrupe være det beste eksemplet på en fugl eller en kiste det beste eksemplet på en beholder. Basert på Herskovits (1986) kan de ideale betydninger for *i* og *på* i norsk omskrives på følgende måte:

i: det lokaliserte objektet er omsluttet i eller plassert inni et referanseobjekt som skjematiseres som en beholder, enten to-, eller tredimensjonal, som i

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| (1) <i>TV-en i hjørnet</i> | (3) <i>Fisken i vannet</i> |
| (2) <i>Kåre er i huset</i> | (4) <i>Kaffe i koppen</i> |

på: det lokaliserte objektet har kontakt med referanseobjektet som skjematiseres som overflate, punkt eller linje; lokaliseringsobjektet har støtte av referanseobjekt, som i

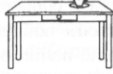





- | | |
|---------------------------------|------------------------------|
| (1) <i>Duken på bordet</i> | (3) <i>Plaster på beinet</i> |
| (2) <i>Osteskiven på brødet</i> | (4) <i>Fluen på veggen</i> |

Slike definisjoner kan danne en betydningskjerne som knytter til seg et sett ulike betydningsvarianter. Eller, bedre uttrykt, betydningsvariantene knytter seg til kjernebetydningen idet slike betydningsvarianter er forlengelser av kjernebetydningen. Ofte er de motivert gjennom metaforer og beroende på vår kognitive evne til å orientere oss romlig, og ikke minst gjennom vår erfaring med å bevege oss i det fysiske rommet og å samspille med fysiske objekter (jf. Johnson 1987). Slik kan det ha seg at idéen om en BEHOLDER, i noen språk, kan strekke seg langt og være ganske fjernt fra det prototypiske, og inkludere for eksempel *havet*, *en sofa* eller til og med *en vegg* eller *en lenke*.

Det kan finnes tverrspråklige forskjeller i hvordan kjernebetydninger, dvs. prototypiske betydninger, og settet med beslektede betydninger er distribuert, og det kan være slike forskjeller som kan føre til vansker dersom S2 er regulert gjennom andre grammatiske trekk enn S1 (Szymanska 2010). Dette illustreres med Figur 6:1⁴¹ hvor det vises statiske scener med

⁴¹ Figuren baseres på en studie Bowerman & Pederson (i Bowerman & Choi 2001) har gjort om romlige konsepter som STØTTE, BEHOLDER, TILKNYTTING osv. i 38 språk fra 25 ulike språkfamilier.

ulike objekter plassert i forhold til andre. Vi ser en prototypisk BEHOLDER eller OMSLUTTETHET til høyre, *eplet i bollen*, mens vi har variasjoner av STØTTE/KONTAKT eller OVERFLATE til venstre, som i *kopp på bordet*.

						
	kopp <i>på</i> bordet	plaster <i>på</i> beinet	bildet <i>på</i> veggen	håndtak <i>på</i> døra	eplet <i>på</i> kvisten	eplet <i>i</i> bollen
NORSK	----- PÅ -----				--- I ---	
TYSK	-- AUF --	----- AN -----				-- IN --
ENGELSK	----- ON -----				-- IN --	
SPANSK	----- EN -----					

FIGUR 6:1 Variasjon i bruk av preposisjoner som tilsvarende *i* og *på* i norsk (etter Bowerman & Choi 2001)

I sine prototypiske betydninger for *på* og *i* er engelsk og norsk ganske like, idet de skiller mellom situasjoner i forhold til OMSLUTTETHET (dvs. BEHOLDER, prototypisk *i*) og KONTAKT (dvs. STØTTE, prototypisk *på*). Dette kan for så vidt også sies om tysk når det gjelder preposisjonen *in*, men tysk har preposisjonene *auf* og *an* som begge oversettes som *på* i norsk (Berggreen & Tenfjord, 1999: 203, snakker om *sammenfall*). Mens *på* brukes for å illustrere vertikal OG horisontal støtte i norsk, er bruken av *auf* i tysk forbeholdt situasjoner som uttrykker vertikal støtte som i *Koppen står på bordet*, *Die Tasse steht auf dem Tisch*. Preposisjon *an* derimot er reservert for situasjoner som indikerer horisontal støtte som i *håndtak på døra*, *der Griff an der Tür*. (Schröder 1987: 59). Engelsk derimot neglisjerer, som norsk, denne opposisjonen ved å ikke skille mellom vertikal støtte, *the cup is on the table*, og horisontal støtte, *the picture is on the wall* (Lestrade et al. 2010, Ijaz 1986). Siden engelsk og norsk korresponderer mer eller mindre⁴², er det kanskje lett å si at det ikke skaper store læringsvansker for tyske norskinnlærere heller, siden man må ”bare slå de to preposisjonene sammen”. At det ikke er så enkelt, fordi det står konsepter bak preposisjonsdistribusjoner som ikke er så lett å justere, har Ijaz (1986) vist i sin undersøkelse av bruken av preposisjonen *on* hos flere andrespråksinnlærere, bl.a. tyske morsmålsbrukere. Hun viste at feiltypene som de

⁴² Mer eller mindre fordi norsk ikke tillater bruken av *i* ved endimensjonale konstrukt, mens engelsk gjør det (Herskovits 1986: 55).

produsert av tyske morsmålsbrukere i engelsk S2, reflekterer klassifiseringen av konsepter som finnes i morsmålet til innlæreren. Den spanske preposisjonen *en* inkluderer alle situasjoner som involverer INNKAPSLING/ OMSLUTTETHET eller STØTTE/ KONTAKT, som i *eple i bollen, la manzana en el plato* (merk at *plato* egentlig ikke er en bolle, men en tallerken, noe som egentlig betyr at *eplet er i tallerken*) eller *bilde er på veggen, la foto en la pared*). Når vi har slike forskjeller mellom konseptualisering av romlige forhold, kan vi spørre om dette er grunnen til at spanske norskinnlærere har størst problemer med distribusjonen av *i* og *på* i norsk. Delvis ble spørsmålet besvart i frekvensanalysen i forrige kapittel, men nå gjenstår det å se om vi kan finne konkrete kontekster som kan relateres til morsmålstransfer.

Mens det ser ut til at innlærerne mestrer den prototypiske betydningen til de ulike preposisjonene ganske fort, er det vanskelig med de forskjellige betydningsvariantene, selv om innlæreren er på en høyt nivå. Hagen (2004) utreder utvalgte problemer ved valg av preposisjoner, og legger vekt på å frembringe de finurlige motsetningene mellom de ulike betydningsvariantene når det gjelder bruken av *i* og *på*. Han påpeker at valget mellom *i* og *på* ofte er avhengig av og forklares ut ifra hvordan stedet blir konseptualisert, dvs. hvilket forhold lokaliseringsobjekt og styringsreferenten eller referanseobjektet har, samt hvilke geometriske egenskaper stedet tilskrives (Hagen 2004: 162). Det skilles mellom ulike regler i bruken av *i* og *på* som Hagen refererer til som *områderegelen, kantstedsregelen, punktstedsregelen* og *institusjonsregelen*. Noen av dem ligger nærmere den ideale betydningen enn andre, slik at det kan være vanskelig for innlærere å kunne følge reglene, særlig når preposisjonens bruksvarianter er konseptualisert på en annen måte i morsmålet. *Områderegelen* ligger nærmest den ideale betydningen som ble nevnt ovenfor: Ved omsluttende eller nedsunkne områder eller plasser brukes det *i* (1), mens romlige forhold som viser til en flate eller hvor referanseobjektet stikker opp, beskrives med preposisjonen *på* (2).

- (1) Landsbyen ligger *i* Lommedalen.
- (2) Sjøfartsmuseet ligger *på* Bygdøy.

Når referanseobjektet konseptualiseres som en linje eller en kant, dvs. har utstrekning i kun én dimensjon, brukes det alltid *på* (*kantstedsregelen*) (3).

- (3) Byen ligger *på* grensen til Sverige.

I setningen *Byen ligger i grenselandet mellom Norge og Sverige* derimot, brukes preposisjonen *i*, siden *områderegelen* gjelder. *Grenselandet* er konseptualisert som et omsluttet

flerdimensjonalt område. Så langt kunne det påstås at reglene for hvilke kontekster som krever *i* eller *på* brukes i, er innlysende og oversiktlige og godt kan læres selv om morsmålet for eksempel ikke har preposisjonen *på* som i spansk. Hagen (2004: 163ff.) går videre til *punktstedsregelen* og *institusjonsregelen*, og her kan det oppstå noen vanskeligheter for innlærerne. Når et sted, en plass eller et område konseptualiseres som punkter, dvs. prinsipielt uten utstrekning, brukes det preposisjon *i* når dette punktet (4) ligger ved kysten, og *på* når punktet (5) ligger i innlandet i Norge (*punktstedsregelen*).

(4) EuroSLA-konferanse fant sted *i* Stockholm i september.

(5) NOA-konferansen fant sted *på* Voss.

Det er klart at det kan oppstå en del forvirring når det gjelder eksempler som (4), fordi vi kunne tenke oss at bruken av *i* i *i Stockholm* også kunne referere til områderegelen, siden Stockholm er en by som omslutter oss mens vi er der på konferansen. Det er også vanskelig å vite hvilke steder, plasser eller områder som er konseptualisert som punkter i norsk slik at det blir riktig bruk av preposisjon. Hagen (2004) skriver at det er lett å konseptualisere et appellativ som *sted* som PUNKT, som derfor fører med seg preposisjonen *på*, men det synes ikke å være så lett som Hagen påstår. Her kan det være store vansker dersom innlæreren ikke har dette skille eller det er annerledes konseptualisert i morsmålet sitt. I datamaterialet kommer det tydelig frem hos flere av innlærerne. En så allmenn plassbeskrivelse som *et sted* konseptualiseres i tysk, engelsk og spansk som et flerdimensjonalt område med innesluttete egenskaper, og ikke som PUNKT. Se følgende eksempel:

(6) nor.: Jeg bor *på* et lite sted i Nord-Norge.

ty.: Ich wohne *in* einem kleinen Ort in Nordnorwegen.

eng.: I live *in* a little place in the North of Norway.

spa.: Vivo *en* un lugar pequeño en el norte de Noruega.

De ovennevnte realiseringene av romlige forhold henviser i større eller mindre grad til konkrete omstendigheter. Men norsk skiller mellom steder som abstrakte institusjoner vs. konkrete plasser med utstrekning i rom. Selv om det er snakk om de samme referanseobjektene, *bibliotek* og *restaurant*, er det PERSPEKTIV som bestemmer om preposisjonen *på* eller *i* skal brukes. Følgende eksempler illustrerer forholdet:

(7) Jeg sitter *på* en restaurant.

(8) Jeg sitter *i* restauranten.

(9) Han er *på* biblioteket.

(10) Han er *i* biblioteket.

I setningene (8) og (10) konseptualiseres referanseobjekt eksplisitt som BEHOLDERE og

refererer til en spesifikk lokasjon. Disse setningene er dermed rent lokative siden de utpeker spesifikk lokalisering og angir lokalisering på en kanonisk måte. I setningene (7) og (9) refereres det til de samme referanseobjektene, *biblioteket* og *restaurant*, altså BEHOLDERE her også. I motsetning til (8) og (10) er oppfatningen om referanseobjektet som BEHOLDER eller fysisk lokasjon tilbaketrengt. Fokuset ligger i stedet på den FUNKSJON som lokaliseringen eller referanseobjektet har, som igjen konseptualiseres som et punkt (Ekberg 1991). Hagen (2004: 165) sier at styringsreferenten oppfattes som punktlokalisert institusjon, ergo anvendes det *institusjonsregelen*. Szymanska (2010) velger å omtale dette som DOBBEL-KONSEPT. Dette er det nesten umulig for tyske innlærere å oppfatte siden dette skillet ikke er grammatikalisert i tysk. Det samme gjelder for spanske innlærere. Engelsk derimot har et slikt skille med *in* (i) og *at* (på) (jf. DOBBEL-konsept i kap. 6.2).

Det andre problemet ligger i selve bruken av *i* og *på* hos nordmenn. En sak er hvordan ”det står i grammatikken”, men nordmenn er heller ikke alltid konsekvente når det kommer til *i* og *på* (Engh 2001). Dette gjelder særlig *på*, som de senere år har hatt *en tendens til å ete seg innpå og ta over for andre preposisjoner* (Arne Torp i Nordahl 2010). Leserkommentarer til Nordahls artikkel bekrefter antagelsen om at skillet mellom KONKRET LOKALISERING vs. FUNKSJON (ABSTRAKT) ikke alltid fungerer i faktisk språkbruk. Dette problemet tas opp i neste underkapittel lenger ned.

6.2 TEKSTNIVÅ

På systemnivå har vi sett på noen forskjeller i anvendelsen av *i* og *på* i de undersøkte språkene. Utredningen er på ingen måte fullstendig, og oppgavens ramme tillater ikke å studere systemene i detalj. Hensikten er derimot å gi nødvendig bakgrunnsinformasjon. Det tekstuelle nivået tar for seg forekomster i innlærertekster som kan føres tilbake til nettopp de forskjellene som analysen på systemnivå har frembrakt. Til en analyse på tekstnivå skal jeg gå inn i de enkelte kontekstene hvor innlæreren har brukt en preposisjon som ifølge målspråksnormen, er avvikende. Deretter sammenligner jeg preposisjonskontekster med lignende preposisjonskontekster i S1. Jamføringen baseres på tekster skrevet av tyske, engelske og spanske morsmålsbrukere og mellomspråkstekstene for samme morsmålsgrupper. I de tilfellene jeg ikke finner lignende kontekster i morsmålstekstene, oversettes setningene

preposisjonene forekommer i, til innlærerens morsmål av meg, men for å kvalitetssikre arbeidet, har spanske og engelske morsmålsbrukere ettersett mine oversettelser.

TABELL 6:1 viser en kategorisering av feilene hos morsmålsgruppene, både for preposisjonen *i* og *på*, og på *Språkprøven* og *Høyere Nivå*. Det er ikke uproblematisk å kategorisere de feilaktige strukturene til innlærerproduksjon på denne måten fordi det nettopp viser problemet med feilanalysen. For det første setter det fokus på avvik innlæreren har produsert, og det gis én mulig forklaring til feilenes opprinnelse. For det andre går det egentlig ikke an å systematisere feil og avvik på en så enkel måte (Ellis 1985: 9). Larsen-Freeman og Long (1991: 61) og Dulay m.fl. (1982: 144 i Juurako 1996: 30) betoner at det i mange tilfeller er umulig å angi kun én årsak til én feil, fordi innlæreren og innlæringen påvirkes av flere faktorer samtidig (Gass & Selinker 2008: 72). Allikevel har jeg valgt å fremstille feilaktige strukturer på denne måten. Dette har tre grunner. På den ene siden har jeg valgt å fremstille feilene slik fordi kategoriseringen baserer seg på systemnivåets analyse (se kap. 6.1) slik at det blir lettere å se at strukturer i morsmålet som er annerledes enn i målspåket faktisk spiller en rolle i performansen. På den andre siden ønsker jeg senere å diskutere Jarvis' *intragruppe-homogenitet* (Jarvis & Pavlenko 2008). I kapittel 5 har jeg prøvd å vise den forskjellige bruken av preposisjoner for hver morsmålsgruppe, mens jeg i diskusjonskapitlet ønsker å drøfte begrepet i forhold til en mulig *feil-homogenitet* for de ulike morsmålsgruppene. Til dette kan det være hensiktsmessig å ha en slik kategorisering. Jeg er selvfølgelig klar over at en slik fremstilling er ensidig, og jeg er bevisst på at det finnes flere faktorer som påvirker innlæringsprosessen og språkproduksjonen. Den tredje grunnen er at jeg oppfatter klassifiseringsbegrepet kun som en slags operasjonell definisjon som hjelper meg å se tendensene som jeg kom frem til gjennom en analyse på systemnivå

TABELL 6:1 Feilaktige strukturer hos innlærergruppene, kategorisert etter mulig opphav

<u>SPRÅKPRØVE</u>		<i>I</i>			<i>på</i>		
		Tysk	Engelsk	Spansk	Tysk	Engelsk	Spansk
feil pga. for-skjeller mellom S1 & S2 mht.	(a) dynamisk vs. statisk	3	1	0	3	1	1
	(b) overflate vs. beholder vs. Punkter	1	<u>18</u>	<u>28</u>	4	<u>13</u>	1
	(c) <i>DOBBEL</i> -konsept	<u>9</u>	1	6	<u>5</u>	0	0
	(d) kontakt/ del-av	1	0	0	1	4	0
ikke-strukturelle årsaker		0	0	0	0	13	<u>7</u>
<i>Antall feil totalt</i>		<i>14</i>	<i>20</i>	<i>34</i>	<i>13</i>	<i>31</i>	<i>9</i>

<u>HØYERE NIVÅ</u>		<i>I</i>			<i>på</i>		
		Tysk	Engelsk	Spansk	Tysk	Engelsk	Spansk
feil pga. forskjeller mellom S1 & S2 mht.	(a) dynamisk vs. statisk	3	1	1	2	1	1
	(b) overflate vs. beholder vs. Punkter	3	<u>6</u>	<u>12</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	3
	(c) DOBBEL-konsept	<u>13</u>	4	5	0	1	0
	(d) kontakt/ del-av	1	2	0	2	2	0
ikke-strukturelle årsaker		0	0	0	0	2	<u>7</u>
<i>Antall feil totalt</i>		<i>20</i>	<i>14</i>	<i>18</i>	<i>8</i>	<i>11</i>	<i>11</i>

I første rad er det plassert feil som muligens kan ha oppstått på grunn av forskjeller mellom S1 og S2 med hensyn til ulike språklige trekk som enten er eller ikke er grammatikalisert i morsmålet. Her strever innlæreren altså på grunn av tverrspråklige, dvs. strukturelle forskjeller. Kategoriene er (a) hvordan morsmålet og målspråket grammatikaliserer dynamiske og statiske forhold, (b) at de har ulike konsepter hva BEHOLDER og OVERFLATE/STØTTE angår, (c) at de respektive språkene er forskjellige når det gjelder DOBBEL-konsept og (d) at språk uttrykker KONTAKT/ del-av-relasjoner på ulike måter. I disse kategoriene kan jeg muligens spore morsmålstransfer. I den siste raden er det plassert feil som i første omgang ikke kan føres tilbake til strukturelle forskjeller mellom morsmål og målspråk, men som muligens kan føres tilbake til S2-innvirkning, for eksempel på grunn av en høy innputtfrekvens til en viss preposisjon som gjør at innlærere overanvender den i kontekster der det ikke blir riktig. Her har jeg kun funnet forekomster av preposisjonen *på*. Dette kan ha årsak i at *på* er veldig frekvent i det norske språket, og at innlærerne går fra en innputtbasert identifisering av høyfrekvente preposisjonskontekster til slutningsbasert bruk i lite frekvente eller nye preposisjonskontekster. Med dette kan innlæreren lykkes eller ei. Berggreen & Tenfjord (1999: 163) skriver:

I den innputten språkinnlæreren får fra omgivelsene ved å delta i ordinær kommunikasjon, fins ingen direkte tilgjengelige regler, generaliseringer eller abstraksjoner som forteller hvordan målspråket er konstruert. Reglene må rekonstrueres av det språkinnlærende individet på basis av "bevis", indikasjoner, nøkler som fins i innputt.

OVERFLATE/ PUNKTER vs. BEHOLDER

Forskjellen mellom OVERFLATER og BEHOLDERE synes å være åpenbar, med preposisjonen *på* i det første tilfellet og preposisjonen *i* brukt i det sistnevnte tilfellet. Allikevel finnes det ulikheter språk imellom. Dette gjelder ikke nødvendigvis for hvordan

ROM generelt blir oppfattet, men hvordan ROM konseptualiseres og grammatikaliseres i de forskjellige språkene. Jarvis & Pavlenko (2008: 143) skriver at det er i slike situasjoner konseptuell transfer viser seg når *speakers express spatial relationships in a way that indicates a source-language influence on how they attend to, perceive, and/ or categorize these relationships.*

Setningene (1a) til (5a) er skrevet av spanske innlærere. Det er ulike oppgaver norskinnlærerne har skrevet her, men alle setningene har til felles at romlige forhold er uttrykt gjennom én preposisjon, *i*. Alle preposisjonskontekstene oppviser ukorrekt bruk av preposisjon *i*, og alle er korrigert til [*på*]. Det er tydelig at spanske innlærere ikke oppfatter BEHOLDER/ OVERFLATE-distinksjonen som relevant, og bruker dermed preposisjonen *i*. Støtte for at bruken av preposisjonen *i* i setningene nedenfor er S1-påvirket, viser seg i de spanske setningene (1b) til (5b):

(1a) At folk gjør oppmerksom på dyrene *i* [*på*] jorda. (sp-s0563)

(1b) ...los animales que viven *en* la tierra.⁴³

(2a) Om kveldene pleier jeg å fiske i sjøen og ta en tur *i* [*på*] fjorden med båten (sp-s0715)

(2b) Por las noches, suelo pescar en el mar y hacer un viaje en barco *en* el fiordo.@⁴⁴

(3a) Vi hadde mye forskjellige aktiviteter f.eks. tennis og bare leke *i* [*på*] lekepass (sp-s0551)

(3b) Hicimos diferentes actividades, por ejemplo jugar al tenis o jugar *en* la plaza.@

(4a) Andre vil ha alt som finnes *i* [*på*] markedet (sp-s0004)

(4b) Normalmente, la gente compra de todo *en* el mercado./ Así, *en* un mercado de verduras...

(5a) Det passer bedre å bo *i* [*på*] fjellet eller i skogen (sp-s0831)

(5b) Es mejor vivir *en* la montaña o en el bosque.@

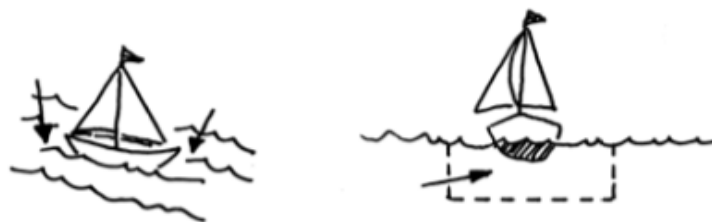
Ett prinsipp som styrer tolkning av en romlig scene, dens konseptualisering og dermed bruken av en viss preposisjon, er SALIENS (Herskovits 1986: 73). Ifølge Coventry & Garrod (2004: 26) *can [SALIENS] be viewed as referring to the types of foregrounding of objects or object parts that arise in our interaction with and perception of our environment.* Det betyr videre at det er viktig hvordan et objekt er sett på, og hvilke deler det er som oppfattes som fremtredende, fordi *it influences [the object's] perceived function in a scene. In turn, it*

⁴³ Hentet fra et spansk leksikon for barn: http://www.infovisual.info/02/080_es.html (29.09.2011)

⁴⁴ Setningene som mellomspråksetningene sammenlignes med, er skrevet av de respektive morsmålsbrukerne. Eksempler kjennetegnet med @ er rekonstruert av meg for å illustrere strukturer i innlærerens morsmål som jeg ikke fant i tekstene som ble samlet inn. Oversettelsene er kontrollert av engelske og spanske morsmålsbrukere.

influences how one describes the location of an object with reference to that object (Coventry & Garrod 2004: 80). La oss eksempelvis bruke setningene (2) og (4) over.

Setning (2a) og (2b) viser at norsk og spansk konseptualiserer lokaliseringen av en båt i forhold til vann/ fjord på ulike måter. Spansk bruker preposisjon *en* (prototypisk brukt for å referere til BEHOLDER), mens norsk bruker preposisjon *på* (prototypisk brukt for OVERFLATER/ STØTTE). Dette ser vi fordi setningene som innlærerne produserte (2a), inneholder preposisjon *i*, men ble rettet til preposisjon [*på*]. Den tilsvarende morsmålssetningen (2b) har preposisjon *en, i*. Frasen *båten på fjorden* eller *el barco en el fiordo* kan anees å beskrive et romlig forhold mellom to objekter i ganske konkret forstand. Allikevel viser det seg ved en nærmere analyse at dette ikke er tilfelle. Jeg skal vise bakgrunnen for dette romlige forhold som forklarer preposisjonsbruken i de to scener. Vi kunne visualisere det romlige forholdet mellom båt og vann med følgende bilder (FIGUR 6:2):



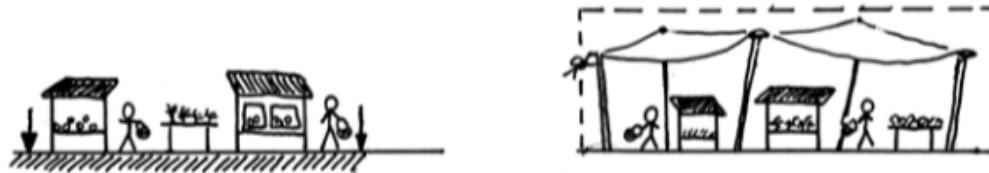
FIGUR 6:2 *En tur på fjorden med båten vs. un viaje en barco en el fiordo.*

I den norske setningen er den synlige delen av båten salient. Dette utløser bruken av preposisjonen *på*, i den forstand at det er den delen som *ligger på* vannoverflaten og dermed får STØTTE nedenfra. Strengt tatt involverer dette metonymisk referanse⁴⁵ siden et substantiv (båt) som egentlig betegner et *helt* objekt, kun refererer til den delen som er (typisk) fremtredende. I i den norske setningen er den synlige delen av båten fremtredende og får støtte nedenfra, fra vannoverflaten: *i en båt på fjorden*. Dersom man skulle forklare bruken av preposisjon *en* i spansk, kan man også ta metonymi til hjelp. I den norske setningen var det *synlighet* som førte til saliens. I den spanske setningen kan en slags *årsak-virkning sammenheng* føre til at en bestemt del av båten er salient. I dette tilfellet er det den nedre, usynlige delen som ligger *i vannet* som gjør at båten får funksjon som kjøretøy i noe flytende.

⁴⁵ Eller det metonymiske konseptet: THE PART FOR THE WHOLE, etter Lakoff & Johnson (1980/ 2003: 36ff); *Metonymy (...) allows us to focus more specifically on certain aspects of what is being referred to. Metonymic concepts are part of the ordinary, everyday way we think and act as well as talk, [and they] are grounded in our experience, (...) it involves direct physical or causal associations.*

Denne delen av båten er dessuten OMSLUTTET av vannet: *el barco en el fiordo*. Metonymi spiller altså en stor rolle, selv i ganske konkrete eksempler på romlige forhold.

I setningene (4a) og (4b) dreier det seg om *et marked* som referanseobjekt og *mennesker* (la gente, man) som lokaliseringsobjekt. Et søk på norske og spanske nettsider etter bilder av markeder⁴⁶ ga følgende skjematiseringer (FIGUR 6:3):



FIGUR 6:3 *Man kan kjøpe alt på markedet vs. La gente compra det todo en el mercado.*

I den norske setningen, *man kan kjøpe alt på markedet*, konseptualiseres *marked* som en åpen plass hvor bodene står rundt omkring under åpen himmel. Preposisjon *på* brukes her for å fremheve det åpne med STØTTE nedenfra. Et spansk marked finner man derimot ofte inne i store haller, en markedshall så å si. At det befinner seg inne i en flerdimensjonal bygning, understrekes av bruken av preposisjon *i*. Dette kan nok sies å være nokså prototypisk. Andre markeder avholdes ute, som det norske, men også her brukes det preposisjon *en*: *en el mercado*. På den ene siden kunne det tenkes at preposisjonen *i* i forbindelsen med substantivet *marked* har fått en utvidet betydning fra hall til åpen plass, men på den annen side er det faktisk enkelt å se at preposisjonen *i* med sin prototypiske anvendelse (BEHOLDER) har sin berettigete plass. Markedssteder ute har et slags tak, ofte i form av en baldakin av stoff. Dette for å beskytte varene mot sol og gi de som gjør innkjøp, litt skygge. På den måten er det enkelt å tenke seg at man er *i* et marked, siden man blir omsluttet fra flere sider (se skjematiseringen ovenfor, og bildet i vedlegg).

I 6.1 ble ulike regler for bruken av *i* og *på* presentert, og det ble nevnt at bestemte plasser, såkalte appellativer, ikke konseptualiseres som BEHOLDER (med preposisjon *i*), selv om man lett kunne få en assosiasjon av OMSLUTTETHET, men som PUNKTER (*punktstedsregelen*). I slike tilfeller brukes preposisjonen *på*. Dette er et flersidig problem for innlæreren. For det første er det vanskelig å skille dersom innlæreren ikke har et slikt finurlig skille grammatikalisert i morsmålet sitt, og for det andre er det vanskelig å begripe hvilke plasser

⁴⁶ Se vedlegg 6

eller steder det gjelder. I datamaterialet finnes det derfor en rekke eksempler som viser til dette problemet. En slik *punktstedsregel* finnes ikke i noen av de tre undersøkte språkene, og veldig mange av feilene som ble kategorisert under BEHOLDER vs. OVERFLATE vs. PUNKT i TABELL 6:1 er slike tilfeller, særlig hos spanske og engelske innlærere. At nettopp disse to språkgruppene har flere feil med frasen ”i et sted” skyldes nok valg av oppgavetype ”Boformer – på landet eller i byen” (jf. kap. 4, s. 35). Tyske innlærere har ikke i samme grad valgt denne oppgaven. Likevel viser eksemplene nedenfor hvor vanskelig det kan være å tilegne seg, ikke nødvendigvis de prototypiske bruksområder for en preposisjon, men de ulike brukstyper (*usage types*, Herskovits 1986). Også her støttes innlærernes eksempelsetninger med de respektive setningene på morsmålet til innlærerne (6b-10b).

- (6a) Det må finnes zoner på tog , og *i* [på] offentlige steder hvor mobiltelefonene skal være slått av. (ty-h0297)
- (6b) Ich finde es unmöglich, wenn alle plötzlich *in* öffentlichen Plätzen zu telefonieren.
- (7a) Når man bor *i* [på] et sted er det svært viktig å gjøre ting for å ha de hyggelig (sp-s844)
- (7b) Un buen lugar para vivir debe ser un lugar *en* donde...
- (8a) den viktigste ting for å trives *i* [på] et sted (sp-s0809)
- (8b) Nos juntamos *en* lugares tranquilos, como en pubs y en restaurantes.
- (9a) Selv om jeg bor *i* [på] det peneste stedet i hele verden , spiller det ingen rolle uten å ha venner i nærheten (eng-s0019)
- (9b) Even if I lived *in* the prettiest place on earth, it would be worth nothing without friends close by.
- (10a) Mobiltelefoner er så bråkete og folk bruker dem *i* [på] offentlige steder (eng-s0329)
- (10b) There should be some kind of restriction for mobile phone use *in* certain public places, lets say hospitals.

DOBBEL-KONSEPT eller ABSTRAKT vs. KONKRET

En annen bruksform for preposisjonene *i* og *på* som er vanskelig, er *institusjonsregelen* (Hagen 2004: 165). Denne kommer av spørsmålet om referanseobjektet konseptualiseres som konkret lokalisering (som medfører bruken av preposisjon *i*), eller om det ledes bort fra den romlige karakteristikken til funksjonen som referanseobjektet eller institusjonen har (noe som medfører preposisjonen *på* i egentlig er ”typiske” *i*-kontekster) (Ekberg 1991: 104). I TABELL 6:1 (Språkprøven) ser vi at tyske og spanske innlærere har flest ukorrekte former i denne kategorien, noe som muligens kan forklares med at dette skillet mellom konkret LOKALISERING og fokus på FUNKSJON ikke er grammatisk markert i tysk og spansk. I engelsk derimot finnes dette skillet gjennom preposisjonsparet *at/ in* og *in/on*: *I am in the*

office vs. *I am at the office*, og *She is in that bus* vs. *She'll be on the next bus* (Huddleston & Pullum 2002: 649ff.). Engelske norskinnlærere gjør færrest feil av denne typen, sammenlignet med de to andre morsmålsgruppene. Setningene (11a) til (17a) nedenfor viser vanskelighetene tyske og spanske innlærere har med *institusjonsregelen*. Setningene (11b) til (17b) på det respektive morsmål viser at bruken av preposisjon *i* i innlærernes mellomspråk kan være S1-påvirket.

(11a) **I** [på] bussen , **i** [på] skolen, overalt hører man mobiltelefoner (ty-s0030)

(11b) Wenn ich **im** Bus sitze, telefoniert der Mensch neben mir laut. Das nervt.

(12a) Alltid ringer mobiltelefoner når man sitter **i** [på] kino (ty-s445)

(12b) Das Handy klingelt ausgerechnet, wenn man **im** Kino sitzt. @

(13a) reise for eksempel til Romania for å hjelpe **i** [på] en barnehjem (ty-s974)

(13b) nach Rumänien reisen um **in** einem Kinderheim zu helfen. @

(14a) de forstyrrer eller irriterer andre tekniske apparater som **i** [på] sykehus (ty-h0320)

(14b) **Im** Krankenhaus sollte man die [Handys] abschalten.

(15a) når man skal eller gå på jobben og sitter **i** [på] bussen (sp-s0774)

(15b) Escucho música cuando voy al trabajo o estoy sentado en el autobús. @

(16a) Jeg liker å treffe folk overalt : på bussen , **i** [på] restauranter , på kafeer (sp-s0553)

(16b) Nos juntamos en lugares tranquilos, como en pubs y **en** restaurantes.

(17a) Kanskje snakke mer om organdonasjon **i** [på] skoler (sp-h0673)

(17b) **En** mi clase **en** la escuela he reunido juguetes grandes y pequeños para los niños.

Setning (11a) **I** [på] bussen , **i** butikken **i** [på] skolen egentlig overalt hører man en klang av mobiltelefoner er interessant. Her anvendes institusjonsregelen ved et kjøretøy, *bussen*, og en institusjon, *skolen*, men ikke når det er snakk om handlesteder som *butikken*. Dette kan bekreftes gjennom setningen *Bøker om dietter er i hver bokhandel* (eng-h0441), som er vanlig og ikke minst riktig i norsk. Hvorfor man må bruke preposisjon *på* i kontekster som tydelig refererer til et flerdimensjonalt objekt som noe befinner seg i, har noen innlærere vanskelig å forstå. Som en tysk norskinnlærer uttrykte det en gang på norskkurs, gir ikke det mening. Det var vanskelig å forstå fordi han ikke hadde et konsept for å lede bort fra konkret lokalisering til funksjon til referanseobjekt/institusjon. Det betyr likevel ikke at skillet ikke eksisterer i begge språk og at en tysk morsmålsbruker ikke kan *tenke* i slike baner, det er kun at morsmålet ikke har trent ham å se på det som salient fordi det ikke grammatikaliseres i hans

språk (Slobin 1996). Det er en forklaringsfaktor for feil i denne sammenhengen, men til tross for dette er det heller ikke så enkelt å anvende denne regelen som er satt opp i grammatikk-bøker. For det første anvendes regelen ikke konsekvent for alle slags objekter eller institusjoner (se ovenfor), mens vi *sitter på bussen og drar til Ålesund, sitter vi allikevel i bilen og drar til Ålesund*, og mens vi *går på skole, går vi ikke lenger i barnehage* og ikke **på barnehage*. For det andre finnes det motstridende bruk innenfor samme kategori også. Det finnes flere eksempler på blandet bruk av preposisjoner i forbindelse med ordet *butikk* i korpuset som alle har blitt godkjent av sensorene:

(18) sitter på kafé eller *på* butikk og snakker , snakker , snakker (polsk-h0662)

(19) hjelpsom å har en mobiltelefon hvis du er *i* butikk å har glemmt handleliste (ty-s0460)

(20) Eller når du er *på* butikk og har gløymt hva du skulle kjøpe (nedl-h0663)

Som Tenfjord & Berggreen (1991: 163) sier *finnes det ikke noe direkte tilgjengelige regler eller generaliseringer*, men at *reglene må rekonstrueres på basis av "bevis" i innputt*. Det kan påstås at den innputt innlæreren får for én kontekst, er ganske variert og lite enhetlig. Dette kan dels ha å gjøre med den sterke stillingen dialekter har i norsk med til dels ulik preposisjonsbruk, men det gjør det ikke enklere å "se" en regel bak bruken, og innlæreren må slutte seg til regler på basis av veldig ugjennomsiktig eller motstridende evidens. Grunnlaget for hypotesetesting (se kap. 3.2, Berggreen & Tenfjord 1999: 294) er, med andre ord, delvis upålitelig. Engh (2001: 283) mener å kunne påstå at bruken av *i* og *på*, eller bedre sagt skillet mellom disse to preposisjonene i norsk, vakler.

Preposisjonen *på* har et bredt bruksområde. Hovedbetydningen er på et bestemt sted, i ro på et sted. Med utgangspunkt i den bruker vi *på* i en rekke sammenhenger der vi også kan bruke andre påstedspreposisjoner, særlig *i*. I talespråk skjer nok dette enda mer enn i skrift, og derfra er ikke veien lang til å skrive *på* i slike sammenhenger også.

At innlærerne prøver å finne regler bak innputt, kan resultere i ukorrekt bruk, ofte fordi det ikke finnes entydig evidens i innputt. En slik slutningsbasert anvendelse, eller *innputtbasert overgeneralisering* (Johansen 2008), av preposisjonen *på* finnes det flere eksempler på i korpuset:

(21) tilbake på jobb etter at barna sine begynner *på* [i] barnehagen eller skolen (sp-h0259)

(22) Vi går *på* [i] kirken også (eng-s303)

(23) brytter lovene og må betale med tid *på* [i] fengelsen (ty-s0011)

STATISK vs. RETNING

I første omgang behandles i denne oppgaven påstedsrelasjoner, uttrykt med *i* og *på*, men preposisjonene brukes også i dynamiske sammenhenger. Ved kategoriseringen av feil innlærerne gjør, så vi at flere var å finne ved tilstedsrelasjoner, særlig hos tyske norskinnlærere (se TABELL 6:1, s. 82). Dette skal jeg drøfte litt mer utdypende, nemlig i sammenheng med kasus som eksisterer i tysk, men som kun er rudimentært i norsk.

Den tyske preposisjonen *zu*, som *til* ofte oversettes med, har likevel et litt annet bruksområde. Selv om begge preposisjonene indikerer en stedsforandring, så impliserer *til* ikke nødvendigvis ankomst på det nye stedet, men fokuserer heller på selve veien. Se følgende eksempel: *Jeg går til jobben.* vs. *Jeg går på jobb.* I den første setningen er det ikke sagt at man faktisk arbeider etter at man ankommer jobben. Trykket ligger på verbet og fokus på at man går (istedenfor å *kjøre* bil for eksempel), mens fokuset i den andre setningen hvor *på* er brukt, ligger på målet ved slutten av veien (Talmy (1983) kaller dette LANDMARK). I den tyske setningen *Ich gehe zur Arbeit.* er det intonasjonen som bestemmer hvor fokuset ligger, om det er det å bruke beina for å komme seg på jobb, eller om dette er uvesentlig og man vil uttrykke hvor man befinner seg ved slutten ved en reise. Uansett er det sluttpunktet som er viktig å gi uttrykk for. Dette kan sees ved at det faktisk er DATIV, som er påsteds kasus, som brukes i forbindelse med en preposisjon som uttrykker tilstedsrelasjoner, *zu*. MÅLET er derfor viktigere enn VEIEN. Allikevel virker *zu/ til* ikke som et stort problem for tyske innlærere. Det som er problematisk, er følgende konstruksjoner:

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| (1a) Er läuft in dem Stadion. | (1b) Han løper på stadion. |
| (2a) Er läuft in das Stadion. | (2b) Han løper inn på stadion. |

Som det allerede ble nevnt i kap. 2, har norsk kasusbøying nærmest er forsvunnet, som igjen førte til flere preposisjoner og partikler fikk utstrakt betydningsområde i det norske språket, særlig når det gjelder retningsangivende preposisjoner (her snakker jeg ikke om tilstedspreposisjonen *til*, se ovenfor). I de tyske setningene i (1a) og (2a) brukes samme preposisjon, *i*, og AKKUSATIV for å uttrykke retning eller bevegelse (*in* das Stadion) og DATIV når det er statisk påstedsbetydning (*in* dem Stadion). Selv om det ikke finnes kasusbøying i slike kontekster i norsk lenger, har man allikevel midler for å uttrykke denne forskjellen (Lie 1998, Kristensen 1995). Svært ofte knytter adverbialer seg til preposisjoner, og disse markerer den forskjellen kasus markerte tidligere. Dette ser vi i setning (2b) *inn på* stadion. Det ser ikke ut at det byr på store problemer å legge til et adverbial, fordi

preposisjonen stort sett blir den samme. Derimot ser det ut til å være mer komplisert å restrukturere uttrykk der tysk har strukturen *in/auf/an* + AKKUSATIV, mens norsk bruker preposisjon *til*.

Ulike distribusjonsmønstre i S1 og S2 åpner for konseptuell transfer, som vil vise seg i morsmålsliknende bruk av preposisjoner for å markere tilstedsreferanser. Sammenlign følgende innlærersetninger (24a) til (27a) og de respektive morsmålssetningene (24b) – (27b):

(24a) ...sier ikke " hei " når de kommer *på* [til] en plass (ty-s0437)

(24b) ...sagen nicht "Hallo", wenn sie *auf* einen Platz kommen. @

(25a) Vi flyttet etter en stund *på* [til] landet (ty-s0966)

(25b) Nach einer Weile sind wir *aufs* (auf das) Land gezogen. @

(26a) vi flytter etter hvert alle tilbake *i* [til] hjemmelandene våre (ty-s439)

(26b) Wir ziehen wieder *in* unsere Heimatländer.@

(27a) folk som har økonomiske muligheter flytter *i* [til] bedre områder (ty-h0260)

(27b) Leute, die es sich leisten können, ziehen *in* bessere Gegenden.@

6.3 OPPSUMMERING

I kap. 5 foretok en frekvensanalyse av bruken av *i* og *på*, som skulle ta for seg Jarvis' første og andre bevistype for å påvise transfer, *intergruppe-heterogenitet* og *intragruppe-homogenitet* (Jarvis & Pavlenko 2008: 43ff.), var formålet med dette kapitlet å se på hans tredje bevistype, *tverrspråklig performansesamsvar*, som ifølge Jarvis (2007: 47) består i

[compare] language users' performance in both the source and recipient languages, and [determine] whether their performance in the recipient language is directly motivated by the language structures and patterns they produce in the same contexts in the source language.

Gjennom en analyse på systemnivå har det vist seg flere problemområder der morsmålene og målspåk grammatikaliserer romlige forhold på en litt annen måte (kap. 6.1), og disse har blitt fremstilt i TABELL 6:1 (jf. s. 82). Gjennom en slik fremstilling av problemområder er det ikke bare mulig å problematisere dem nøyere i en analyse på tekstnivå (kap. 6.2), men vi kan også si noe om intragruppe-homogenitet (Jarvis & Pavlenko 2008: 43). Feilene i de ulike morsmålsgruppene konsentrerer seg om ett eller to problemfelt. Det finnes altså en homogenitet innad i gruppene basert på feildistribusjon. Når det gjelder bruken av preposisjonen *i* har tyske innlærere størst vansker med *DOBBEL*-konsept i norsk, som ikke er grammatikalisert i morsmålet (22 av 34 feil, SP og HN sammenlagt). De spanske innlærerne ser ut til å ha

flest feil med distribusjon av *i* og *på* i forhold til BEHOLDER vs. OVERFLATE, noe som kan forårsaket av at dette skillet ikke eksisterer grammatisk i morsmålet (jf. kap. 6.1) (40 av 52 feil). Når det gjelder ikke-strukturelle årsaker til feil, dvs. når vi har innputtfrekvensene til de ulike preposisjonene in mente, forekommer feil kun i sammenheng med preposisjonen *på*. Berggreen & Tenfjord (1999: 163) sier at innlærerne ikke finner direkte tilgjengelige regler i innputten som kan fortelle hvordan målspråket er organisert. Innlærerne må finne nøkler i innputt og konstruere reglene selv gjennom hypotesetesting. Dette kan vanskeliggjøres på grunn av ugjennomsiktig og motstridende evidens i innputt. Innputtbaserte slutninger om distribusjonen av *på*, som fører til overgeneraliseringer, ble vist i kap. 6.2.

Problemområder hvor det kan oppstå konseptuell transfer, ble vist gjennom analysen på tekstnivå i kap. 6.2. Der foretok jeg en detaljanalyse av de kontekstene hvor preposisjonene er brukt ukorrekt. Jeg tok i bruk tekster skrevet av tyske, engelske og spanske morsmålsbrukere og sammenlignet S1 og mellomspråk. Det viste seg at mange kontekster med ukorrekt bruk av preposisjon *i* eller *på* kunne føres tilbake til morsmålsstrukturer. Dermed kan det sies at tverrspråklig performansesamsvar, som Jarvis setter opp som sin tredje bevistype for å påvise transfer, er innfridd.

7 DISKUSJON og REFLEKSJON

I kapitlet 2.3 presenterte jeg forskningsspørsmålene i studien min med utgangspunkt i eldre og nyere forskningslitteratur. Spørsmålene går fra helt åpne, eksplorative spørsmål til mer konkrete, hypoteselignende spørsmål. I dette kapitlet skal jeg drøfte resultatene av studien min i forhold til forskningsspørsmålene, og i tillegg skal jeg reflektere rundt datamaterialet og metode og oppsummere med kommentarer om veien videre.

7.1 FORSKNINGSSPØRSMÅLENE

1. Hvordan mestrer de tre morsmålsgruppene preposisjonene *i* og *på* i sine grunnleggende lokale betydninger?

Ett av spørsmål i ASKeladden-prosjektet er om det er forskjeller på språkproduksjonen til innlærere med ulike morsmål, og om denne forskjellen i tilfelle gjenspeiler konseptualiseringen i morsmålet. Jarvis (2000, 2007) foreslår et rammeverk med tre ulike bevistyper, som har blitt brukt for å vise at morsmålstransfer er en faktor i andrespråkstilegnelsen. Målet med frekvensanalysen i kapittel 5 var å se på *intergruppe-heterogenitet*, som forstås som *examining whether groups of individuals who speak different source languages perform differently in the same recipient language*. Språkgruppene som inngikk i undersøkelsen var tysk, engelsk og spansk, og jeg så på hvordan disse innlærergruppene mestrer hver av preposisjonene *i* og *på* i sin grunnleggende, dvs. konkrete lokale betydning. Jeg så både på overgeneralisering av *i* og *på* (ikke-obligatoriske kontekster) og på underanvendelse av preposisjonene (obligatoriske kontekster). Materialet jeg jobbet med, gir etter min mening tilstrekkelig grunnlag for å trekke konklusjoner om intergruppe-heterogenitet og etterprøve dem statistisk. Først og fremst må det påpekes at alle tre morsmålsgruppene mestrer preposisjonene *i* og *på* bra, selv om det ofte påstås at preposisjoner er en notorisk vanskelig kategori for andrespråks-innlærere. På begge testnivåene ligger korrekthetsprosenten på over 80%. Allikevel finnes det variasjon mellom språkgruppene som kan tolkes som intergruppe-heterogenitet. DIAGRAMMENE 5:1 (s. 47), 5:3 (s. 50), 5:5 (s. 55) og 5:7 (s. 57) viser forskjellene mellom innlærergruppene på SP. Vi ser at engelske innlærere bruker preposi-

sjonen *i* mest korrekt av de tre gruppene. Spanske innlærere overanvender *i*, og preposisjonen *på* er mest underanvendt av samme morsmålsgruppe. Dette kan vitne om morsmålstransfer. Fenomenet *underanvendelse* er interessant fordi det er vanskelig å fastslå at ikke-eksistens av et språktrekk skyldes unngåelse. Vi vet ikke hva innlæreren tenkte i det øyeblikket han skulle skrive noe. Spanske innlærere har ikke et konsept for preposisjonen *på*, noe som gjør det vanskelig å anvende den nye preposisjonen i det nye språket. Derfor kunne det diskuteres om vi i det hele tatt kan snakke om unngåelse, for *logisk sett er det vanskelig å kalle ikke-bruk av ikke-tilegnet kunnskap for "unnvikelse"* (Seliger 19889: 23 i Berggreen & Tenfjord 1999: 216). I begynnelsen av språklæringsprosessen til en spansk innlærer burde det i hvert fall ikke være mulig å snakke om unnvikelse, fordi det er umulig å unngå noe man ikke har. I den videre språklæringsprosessen derimot, når de kommer på et middels til høyere nivå (som jeg antar informantene i denne studien er på, jf. s. 107 for testbesvarelsenes plassering i forhold til CEFR-skala), burde det være mulig å i hvert fall snakke om underanvendelse. Dette er forståelig, fordi et konsept for preposisjonen *på* må bygges helt på nytt, og dette krever mye oppmerksomhet. Det kan tenkes to årsaker til at de spanske innlærerne underanvender *på*. Det kan være at de spanske innlærerne bevisst unngår *på* fordi de ikke er helt sikre om det blir korrekt, dvs. at de kan noe om distribusjonen av *i* og *på*, men er bevisst sin manglende mellomspråkskompetanse, som de vet ikke strekker til. Berggreen & Tenfjord (1999: 215) skriver at det er mulig at

Innlærere prøver å unngå å produsere visse konstruksjoner fordi de **aner** at det innebærer produksjonsproblem, eller at det fører til avvik. Dette innebærer samtidig at innlæreren har et minimum av kompetanse på angjeldende område.

Muligens bruker spanske innlærere preposisjonen *i* istedenfor *på* ubevisst fordi morsmålskonseptet kommer i veien, og det er den preposisjonen som "vinner". Begge tilfeller vitner om morsmålstransfer.

Tyske innlærere mestrer preposisjoner best av de tre morsmålsgruppene, og det drøftes under forskningsspørsmål 6 hvorvidt årsaken som ligger bak dette, er nærhet mellom S1 og S2 (s. 105). Denne gruppen har kun ett tilfelle hvor korrekthetsprosenten ligger under 90% (preposisjonen *på* i obligatoriske kontekster på SP-nivå, noe som viser underanvendelse av denne preposisjonen). Tyske norskinnlærere kan ty til positiv transfer på formelt plan for å styrke kommunikative ferdigheter, noe som blant annet resulterer i en høyere plassering av teksten på CEFR-skala (s. 107). Allikevel har også denne morsmålsgruppen noen problemer med preposisjonene *i* og *på* når det gjelder distribusjonen (jf. forskningsspørsmål 2). Det

største problemet, det kan nærmest snakkes om en feilhomogenitet (se diskusjon om intragruppe-homogenitet og homogenitet i kap. 7.2), ligger i at tysk ikke skiller mellom grammatikalisering av abstrakte vs. konkrete lokaliseringer (*DOBBEL*-konsept, jf. kap. 6.2 og spørsmål 6). Det er derfor ikke umulig at konseptuell transfer viser seg i slike tilfeller.

Engelske morsmålsbrukere ble tatt med som en komplementær språkgruppe i analysen, først og fremst for å ha en språkgruppe til innenfor den germanske språkfamilien. Etter hvert så jeg på den engelske morsmålsgruppen som en uavhengig gruppe som burde undersøkes, fordi min antakelse om at engelske innlærere vil ligne den tyske gruppen siden språkene er typologisk like, viste seg som feil. Resultatene viste noe annet, slik at de deanner en tredje språkgruppe som faktisk støttet påvisning av intergruppe-heterogenitet. Det største problemet blant de engelske innlærerne er overbruk av preposisjonen *på*. Dette kan tyde på morsmåls-transfer på grunn av bruksfrekvensen til denne preposisjonen i morsmålet.

Gjennom resultatene fra frekvensanalysen i kap. 5, anser jeg intergruppe-heterogenitet som påvist, noe som kan tyde på morsmålstransfer. Imidlertid er ikke dette nok. For det første mener Jarvis at forskeren må støtte seg på komplementerende bevisføringer, dvs. intragruppe-homogenitet og tverrspråklig performansesamsvar, og for det andre skal signifikanstester utelukke tilfeldigheter som årsak for variasjon. Intragruppe-homogenitet betyr *the consistency with which a group of speakers perform in a source language, (...) and examining whether they exhibit a comparable level of consistency in their use of the recipient language* (Jarvis & Pavlenko 2008: 47). Dette prøvde jeg å påvise gjennom å føre sammen ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster på individnivå som visuelt ble fremstilt i scattergrammene (jf. kap. 5.2, 5.3). Vi kan lese en viss homogenitet ut av scattergrammene, men at over 50% av informantene i en gruppe har 100% korrekt i begge kontekster, anser jeg ikke som en pålitelig indikator for intragruppe-homogenitet. Spørsmålet er: Når er homogent homogent nok? Jarvis & Pavlenko (2008) snakker om en trend og om homogenitet som et relativt begrep. Problemet med intragruppe-homogenitet tar jeg opp til diskusjon i eget punkt i kap. 7.2, men jeg kan antyde at jeg, etter min mening, ikke lykkes med å påvise intragruppe-homogenitet når det gjelder korrekt bruk av preposisjonene *i* og *på*. Derfor diskuteres det i samband med forskningsspørsmål 2 hvor jeg prøver å etablere intragruppe-homogenitet ut fra intragruppe-feilhomogenitet. Tverrspråklig performansesamsvar er tema for forskningsspørsmål 6. Når det gjelder signifikanstesting av resultatene, støtter Jarvis (2000: 252) seg på Selinker (1992) og Odlin (1989) som jobbet for en anerkjennelse av slik testing i andrespråksforskning. Jeg


brakte *Mann-Whitney U Test* for å teste om forskjellene mellom morsmålsgruppene er signifikante, noe som i tilfelle kan tyde på morsmålsstransfer. Jeg testet både korrekt og ukorrekt bruk, samt utelatelser og redundant bruk, og resultatene til testen for de ulike kontekstene er fremstilt i de diagrammene det gjelder (jf. kap. 5). Signifikans kunne påvises ved alle kontekstene, på begge testnivåer, men i varierende grad. De største signifikante forskjeller finnes mellom den tyske og den spanske morsmålsgruppen, to typologisk forskjellige språk. Dette gir igjen grunnlag for å diskutere hypotesen om at det spiller en rolle hva slags morsmål innlæreren har (jf. spørsmål 4).

2. Finnes det en systematikk i feilene? Finnes det feil som er spesifikke for de ulike språkgruppene?

Mellomspråk er ikke gruppespråk, men unike varietert av målspråket, og det å feile er del av språklæringsprosessen. I redegjørelsen for bruken av preposisjonene *i* og *på* har jeg i kap. 5 sett nærmere på ukorrekt bruk i de respektive kontekstene for preposisjonene. DIAGRAMMENE 5:2, 5:4, 5:6 og 5:8 (s. 49ff.) fremstiller fordelingen av feil ved *i* og *på* på SP-nivået, og DIAGRAMMENE 5:10, 5:12, 5:14 og 5:16 (s. 64ff.) fremstiller hvilke feil som forekommer i forbindelse med *i* og *på* på HN-nivået. Som det kan leses ut fra diagrammene, er det ett problem som er gjennomgående hos alle innlærere på begge språknivåer. Dette er distribusjonen av preposisjonene *i* og *på*. De fleste feilene i datamaterialet mitt, helt uavhengig av morsmål eller språknivå, oppstår ved en forveksling av *i* og *på*. Det finnes en systematikk i feilene til så å si *alle* innlærere. Tabellen nedenfor fungerer som et sammendrag av feilfordelingene som er fremstilt i detalj i diagrammene i kap. 5. Fokuset her ligger derimot kun på preposisjonene *i* og *på* og forveksling av disse siden dette er det største problemet hos alle morsmålsgruppene. Dersom vi går inn i SP-nivå og ser på kontekster der preposisjon *i* er overgeneralisert, ser vi at av alle tilfellene, er 73,28% av dem rettet til *på*. Av alle overgeneraliseringer av preposisjon *på* på samme testnivå, ble 57,28% rettet til *i*, altså betydelig mindre. På HN-nivå er igjen preposisjonen *på* ganske underrepresentert. Av alle feilene som ble rettet til *på*, kommer 81,56% fra *i*. Derimot ser vi noe interessant, nemlig at det er langt flere rettinger til *i* fra *på* enn det er på SP-nivå. Dette kan igjen ha å gjøre med oppgavelyden eller preposisjonskontekster. Overgeneralisering og underbruk, ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster utfyller hverandre, slik at det var hensiktsmessig å ha en todelt analyse (jf. også kap. 5.1).


SP

I			på		
<i>ikke-obligatoriske kontekster</i> (overrepresentert)	$i > på$	73,28%	<i>ikke-obligatoriske kontekster</i> (overrepresentert)	$på > i$	57,28%
<i>obligatoriske kontekster</i> (underrepresentert)	$på > i$	69,1 %	<i>obligatoriske kontekster</i> (underrepresentert)	$i > på$	79,09%



HN

I			på		
<i>ikke-obligatoriske kontekster</i> (overrepresentert)	$i > på$	72,84%	<i>ikke-obligatoriske kontekster</i> (overrepresentert)	$på > i$	61,38%
<i>obligatoriske kontekster</i> (underrepresentert)	$på > i$	74,09%	<i>obligatoriske kontekster</i> (underrepresentert)	$i > på$	81,56%



TABELL 7:1 Sammenblandingsproblemet *i* og *på*, på SP og HN

Ut fra tabellen er det én sikker konklusjon jeg kan trekke, nemlig at det oftere er *i* som brukes istedenfor *på* enn omvendt (tallene i fet skrift). Dette fører til tanken om at preposisjonen *på* er den problematiske preposisjonen, og at dens distribusjon og bruksområder er ugjenomsiktige for innlærerne. Avvik kan altså skyldes ugjenomtrentelig innputt.

Går man nærmere inn i problematikken til feildistribusjon, og ser under overflaten på problemet med forvekslingen av *i* og *på*, oppdager man flere gruppespesifikke forskjeller. Selv om alle innlærerne har det samme problemet, dvs. en forveksling av *i* og *på*, kan det både forklares med uklare regler og ugjenomsiktig distribusjon i målspåket, og med morsmålstransfer, fordi avvik er motivert ut fra ulike tverrspråklige forskjeller. Vi kan se en systematikk i avvik som er spesifikk for de enkelte gruppene. Berggreen & Tenfjord (1999: 213) sier at *ekte tverrspråklig innflytelse vil vise seg ved mellomspråksfeil som er typiske for den aktuelle S1-gruppen*. TABELL 6:1 i kap. 6.2 viser en kategorisering av feilene hos morsmålgruppene, både for preposisjonen *i* og *på*, i SP og HN. Selv om jeg ser svakheten med å fremstille feilene kategorisk, noe som diskuteres i samband med tabellen (s. 82), er det en god måte å vise at det finnes en gruppespesifikk systematikk, eller med Berggreen & Tenfjords ord, at typiske mellomspråksfeil for de aktuelle S1-gruppene kommer tydelig frem.

På overflaten ligner den spanske og tyske innlærergruppen hverandre i sin overgeneralisering av *i*, men ved nærmere analyse finner man gruppespesifikke feiltyper. Ikke bare er antallet feil

annerledes, men også feiltypene for de to gruppene. Det samme avviket, overgeneralisering av *i*, motiveres ut fra to helt forskjellige underliggende konsepter. De tyske innlærerne på SP-nivå har 14 feil ved preposisjonen *i*, mens spanske innlærere har 34 feil med overgeneraliseringer av denne preposisjonen. Feilene akkumulerer seg rundt to ulike problemområder for de to gruppene. Tyske innlærere har flest feil med *DOBBEL*-konseptet, som ikke er grammatikalisert i deres morsmål. Hele 9 av 14 feil finnes her på SP. Spanske innlærere har derimot flest feil med distribusjon av *i* og *på* i forhold til *OVERFLATE* vs. *BEHOLDER* vs. *PUNKTER*. 28 av 34 feil finnes her. I spansk faller disse tre bruksområdene sammen under preposisjonen *en*, men i målspråket trengs ulike preposisjoner, avhengig av situasjon og kontekst. Når det gjelder preposisjonen *på*, har tyske innlærere 13 feil, hvorav fem faller i kategorien *DOBBEL*-konsept. Det viser at tyske innlærere har dannet seg noen hypoteser om denne kategorien og er i ferd med å bygge opp et konsept her. Hypotesene som innlærerne dannet seg, resulterte i feilstrukturer, og innlærerne får en tilbakemelding om at institusjonsregelen (jf. kap. 6.1.) ikke anvendes ved alle steder, institusjoner eller kjøretøy (ett eksempel er: **på en fritidsklubb* (ty-s0455)). Fire feil faller i kategorien *OVERFLATE* vs. *BEHOLDER* vs. *PUNKTER*. Særlig *BEHOLDER* vs. *PUNKTER* (som i *På dette stedet er det kun ett sykehus.*) har tyske informanter problemer. Et sted der man kan bo blir konseptualisert som en *BEHOLDER*, om det nå er et lite tettsted på landet eller en storby (**I dette stedet er det kun ett sykehus.*). Hos spanske innlærere utgjør det kun 2 av 9 feil. De fleste feilene (7 av 9) kan ikke, som hos de andre morsmålsgruppene, føres tilbake til forskjeller mellom S1 og S2, men til ikke-strukturelle årsaker, som for eksempel slutningsbaserte overgeneraliseringer.

I forskningsspørsmål 1 tok jeg opp intergruppe-heterogenitet. Jeg viste at de ulike morsmålsgruppene hadde ulike resultater for mestringen av preposisjonene *i* og *på*, og konkluderte med at intergruppe-heterogenitet er påvist. Målet med frekvensanalysen var også å vise til intragruppe-homogenitet, men resultatene ble ikke entydige. For å allikevel muligens kunne snakke om en homogenitet i gruppene, kan vi innta et annet ståsted for å få et annet perspektiv på fenomenet. Jarvis & Pavlenko (2008: 41) beskriver intragruppe-homogenitet som

A phenomenon that exists whenever a group of language users who are mutually comparable – i.e. who have a comparable knowledge of the source language, and also a comparable knowledge of the recipient language – behave similarly in the recipient language.

Under forskningsspørsmål 1 prøvde jeg å etablere intragruppe-homogenitet på basis av hvordan preposisjonene er brukt korrekt av de ulike morsmålsgruppene, noe som, etter min mening, ikke ga entydige resultater (jf. FIGURER 5:1-6; FIGURER 5-12). Her prøver jeg

derfor å etablere den på basis av ukorrekt bruk av preposisjonene hos de ulike morsmålsgruppene. Dersom, som Jarvis & Pavlenko (2008: 42) sier, *[the] knowledge of the source language is assumed to affect [the] use of a recipient language*, kan dette vise seg gjennom korrekt så vel som ukorrekt bruk av et språktrekk. Nå kan jeg ikke påstå at det er et signifikant antall brukere, la oss si i den tyske morsmålsgruppen, som gjør en viss type feil; til dette er det for få feil i datamaterialet mitt. Ikke desto mindre ser vi ut fra tabell 6:1 (s. 82) at vi har gruppespesifikke feiltyper. På dette grunnlaget kan det sies at morsmålsgruppene viser en intragruppe-homogenitet, dvs. at vi finner sammenlignbare trekk blant innlærere med samme morsmålsbakgrunn når det gjelder ukorrekt bruk av preposisjonene *i* og *på*. Dessuten var det mulig å vise til signifikante forskjeller mellom språkgruppene når det gjelder ukorrekt bruk og overflødig eller utelatt preposisjonsbruk. Redegjørelsen viser at det er ulike årsaker eller feiltyper som kan gi det samme resultatet, slik at det er nødvendig å analysere feilene dypere og ta morsmålet til innlærerne med i betraktning, for å forsøke å forstå opphavet til feilene. Det er ikke naturlig å konkludere med at morsmålstransfer har funnet sted, men det kan være en mulig forklaringsfaktor. Dette er tema for det siste, det avgjørende forskningsspørsmålet, hvor jeg skal se om avvikene er motivert ut fra strukturene i morsmålet.

3. Er mestringen av preposisjonsbruk bedre hos individer som har avlagt *Test i Norsk - Høyere Nivå* enn hos individer som har avlagt *Språkprøve*?

Mellomspråk er foranderlige og ustabile (Selinker 1972), og de beveger seg fra å være et lite utbygd språkssystem til å nærme seg mer og mer målspråksnivået. Gjennom praktisering og øving (hypotesetesting) blir kunnskap om det nye språket overført til langtidsmindet. *Lower-order goals* (Levelt 1977) blir automatisert, noe som gir arbeidsminnet ny kapasitet slik at innlæreren kan bearbeide ny og kanskje vanskeligere informasjon (*higher-order goals*). På den måten bygger innlæreren ut mellomspråkskompetansen sin. Siden det er to ulike språklige nivåer som inngår i min studie, er det mulig å gjennomføre en pseudolongitudinell studie (jf. kap. 4.1) for å teste hypotesen om mestring av preposisjonsbruken er bedre hos innlærere som har avlagt *Test i Norsk – Høyere Nivå* enn de som har avlagt *Språkprøven*, fordi det antas at testtakerne her har kommet lengre i sin andrespråksutvikling.

En sammenligning av SP og HN viser at alle språkgruppene har en utvikling mot bedre mestring når det gjelder preposisjonen *i*.

TABELL 7:2 Sammenligning av mestringen av *på* og *i* på SP og HN

Preposisjon <i>i</i>		TYSK		ENGELSK		SPANSK	
ikke-obligatoriske kontekster	<i>SP</i>	90,17%	↓	92,02%	↓	83,7%	↓
	<i>HN</i>	96,97%	↓	93,67%	↓	92,4%	↓
		TYSK		ENGELSK		SPANSK	
obligatoriske kontekster	<i>SP</i>	96,42%	↓	89,09%	↓	89,25%	↓
	<i>HN</i>	99,2%	↓	97,19%	↓	94,15%	↓

Når det gjelder preposisjonen *på*, har engelske og tyske innlærere en positiv utvikling i både ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster, mens spanske innlærere viser en negativ utvikling idet de mestrer preposisjonen *på* mindre godt på HN enn på SP.

Preposisjon <i>på</i>		TYSK		ENGELSK		SPANSK	
ikke-obligatoriske kontekster	<i>SP</i>	91,19%	↓	81,56%	↓	90,57%	↑
	<i>HN</i>	95,76%	↓	93,4 %	↓	90,07%	↑
		TYSK		ENGELSK		SPANSK	
obligatoriske kontekster	<i>SP</i>	89,92%	↓	86,57%	↓	82,95%	↑
	<i>HN</i>	92,45%	↓	89,3 %	↓	81,71%	↑

Dette betyr at den spanske gruppen er den gruppen som fortsatt har problemer med å oppfatte i hvilke kontekster preposisjonen *på* må anvendes og hvor den ikke skal brukes. Fra en underanvendning på SP går spanske innlærere over til å overgeneralisere preposisjonen *på* på HN. En mulig forklaring kan være at de informantene i den spanske gruppen som står for avvikene fra målspråket, befinner seg på et stadium med temporært tilbakeslag og med mye feil, særlig overgeneraliseringer, og at standardavvik i gruppen er så stor at det gir dette utslaget. Et slikt tilbakeslag er del av det man gjerne kaller for U-format læring, som ofte forbindes med restrukturering av mellomspråkssystemet når innlæreren går fra eksemplarbasert til regelbasert prosessering (Berggreen & Tenfjord 1999: 303f.). Spanske innlærere på SP viser korrekt bruk av *på* i fraser som gjerne læres helhetlig, dessuten gir oppgaveordlyden noen indikasjoner på bruken av preposisjoner i målspråket (som i: *Boformer – på landet eller i byen?*). Spanske informanter gjør altså mye riktig, men bruker *på* oftest i kontekster som ble lært som helfraser, eller tar fraser fra innputt som er veldig frekvente og som de har automatisert. Å komme videre i språklæringen betyr å teste ut nye hypoteser som innlæreren danner seg om det nye språket. Preposisjonen *på* er ganske salient i det norske språket (se

kap. 6.2) og blir mer og mer brukt på bekostning av andre preposisjoner. De veldig frekvente frasene som innlæreren får gjennom innputt, danner grunnlaget for at innlæreren prøver å lage regler om distribusjon og bruksområder for ulike preposisjoner. Slutningsbaserte regler gir så grunnlag for hypoteser om bruken av preposisjonen *på*. Innlæreren anvender *på* i de kontekstene han mener blir riktig. Dette kan muligens ende i overgeneraliseringer som vi ser hos spanske innlærere på HN. Forståelig nok er det ikke lett for innlærere å danne seg noen hypoteser eller prøve å slutte seg til regler når innputt er lite gjennomsluktig. Dette gjelder særlig preposisjonen *på*. Dette ser vi TABELL 6:1 som viser at det jeg kaller ikke-strukturelle årsaker for avvik kun forekommer i sammenheng med preposisjonen *på*, aldri med *i*, og oftest hos spanske innlærere.

Spørsmålet om innlærerne som har avlagt *Test i Norsk – Høyere Nivå* viser større mestring av preposisjonene *i* og *på* enn innlærerne som har tatt *Språkprøven*, kan nok generelt besvares positivt. Man kan dog framføre én innvending og ett forbehold mot dette svaret. Innvendingen er de spanske informantene som ikke har vist en positiv utvikling mot bedre mestring på HN i bruken av preposisjonen *på*. Dette kan som sagt skyldes at innlærerne fortsatt strever med å forstå distribusjonen av *på* (og *i*) i målspråket. Årsaken her kan ligge i at spanske innlærere fortsatt jobber med å bygge et konsept for bruken av *på*, som muligens kollapser (fordi det ennå ikke er automatisert nok) når en ny språksituasjon dukker opp og konseptet som eksisterer i morsmålet trer frem, eller at innputt er for diffus til at innlæreren klarer å ”se” reglene bak den. Etter min mening har nok begge årsakene like stor forklaringskraft. Men en annen årsak kan ligge i den U-formete læringskurven som nevnt over.

I forbindelse med hvordan innlærere tilegner seg lokative preposisjoner, har Kotsinas (1982) lagt frem en stadieteori. Hun har forsket på mestringen av preposisjoner hos seks innlærere med svensk som andrespråk, og regner med fire stadier og oppfølgingsstadier. På det første stadiet mangler preposisjoner helt. Denne perioden finnes ikke i mitt materiale. På det neste stadiet anvender innlærerne én eller to preposisjoner, for det meste de to preposisjonene som har vært i fokus også i min undersøkelse, *i* og *på*. Innlærere som befinner seg på det tredje stadiet bruker fortsatt kun disse to preposisjonene, men har skapt seg en noenlunde klarhet over hvilke bruksområder som tilskrives hvilken preposisjon. Selvfølgelig kan det allikevel oppstå feil, siden innlæreren stort sett opererer med kun to preposisjoner. Stadium 4 kjennetegnes av at innlæreren får en forståelse for at det finnes ulike preposisjoner som betegner plasser og retninger. To nye preposisjoner kommer inn i bildet, nemlig de

retningsangivende preposisjonene, *til* og *fra*. På de senere stadier skjer det en finsliping i retning av målspråket. Ennå utvides repertoaret av preposisjoner, men mange har fortsatt betydelige problemer med å velge hvilken preposisjon som bør anvendes og hvilken ikke. Det er en interessant teori, men trolig er utviklingen ikke så skjematisk som det beskrives her. Det finnes en rekke mulige påvirkningsfaktorer som gjør at innlæringen er forskjellig hos ulike innlærere, som for eksempel preposisjonens kompleksitet og kontekster, innputtfrekvens og ikke minst behovsfrekvens. I Kotsinas studie var de fleste innlærere på et lavt nivå, slik at det gikk an for henne å følge utviklingen kvalitativt. Ifølge denne teorien ville de fleste innlærerne i mitt datamateriale være på senere stadier, og ikke på de elementære første fire (jf. kap. 4.6). Allikevel kan dette være interessant når det gjelder mulige intrasubjektive oppfølgingsundersøkelser.

I kap. 4 nevnte jeg at min undersøkelse kan anses å være en pseudolongitudinell studie. Det skal være mulig å studere andrespråkutviklingen ved denne type studier, og jeg har vist at det finnes en positiv utvikling fra et lavere nivå til et høyere nivå når det gjelder mestringen av preposisjonene *i* og *på*. Retrospektivt stiller jeg meg litt kritisk til dette, og jeg har mine forbehold om hvorvidt min studie har (pseudo)diakrone egenskaper. Riktignok viser morsmålsgruppene på de to ulike nivåene resultater som kan tolkes som en utvikling, utenom hos de spanske informantene. På hvilket grunnlag kan egentlig SP-nivå og HN-nivå sammenlignes eller brukes i én studie? Dette drøfter jeg nøyere i kap. 7.3 om metodiske vurderinger og bredere refleksjoner.

4. Er det en sammenheng mellom mestring av preposisjonene *i* og *på* og slektskapet mellom morsmål og målspråk?

Dette spørsmålet henger sammen med troen på at et morsmål som står målspråket nært, letter andrespråkstilegnelsen. Ringbom (1987: 130f) anskueliggjør forskjellen mellom det å lære et nært beslektet språk og det å lære et ikke nært beslektet språk, med følgende analogi:

The difference between learning a closely related language and a totally unrelated one can be likened to the situation of two friends, a good tennis player and a good soccer player, who both take up squash. At first, the tennis player will have no difficulty in beating the soccer player. The soccer player, who has never touched any kind of racket before, is up against much greater initial problems. He has more to learn than the tennis player.

Hypotesedanning og -testing spiller viktige roller i andrespråklæringen (Berggreen & Tenfjord 1999: 294), og hypotesene om det nye språket, reglene og mønstrene dannes på

grunnlag av allerede etablert viten innlæreren bringer inn i læringsprosessen. S1-viten tilbyr ett grunnlag for slike hypoteser, og det er naturlig å ty til den. Levelt (1977) er enig i at det er lettere å lære et språk som ligner morsmålet enn et språk som er veldig annerledes enn morsmålet, men mener at det ikke nødvendigvis relevant er for læringshastighet, men har å gjøre med ulike utgangspunkt for språklæringsprosessen. Dette synet gir grunnlag for å påstå at ulike morsmål kan gi mer eller mindre gunstige startpunkt for å lære et S2 (Berggreen & Tenfjord 1999: 212). Min antagelse var at engelske og tyske innlærere kom til å gjøre det bedre i mestringen av *i* og *på*, siden de to språkene står norsk nærmere enn spansk gjør. Hypotesen var også at de to språkene kom til å vise lignende resultater siden de tilhører samme språkgruppe, i motsetning til resultatene til den spanske gruppen, som tilhører en annen gren av den indoeuropeiske språkfamilien.

Frekvensanalysens resultater i kap. 5 gir både medhold og motargumenter for antagelsen. I den tyske gruppen er det flest individer som klarer 100% korrekt bruk, både ved bruken av preposisjonen *i* og *på*. Resultatene for den spanske gruppen viser i alle utregningene at det er færrest individer som klarer 100% korrekt bruk av *i* og *på*. Selv om distribusjonen av *i* og *på* i norsk ikke står i et 1:1 forhold til distribusjonen av *in* og *auf/an* i tysk, så er det klart at det øker læringstempoet å ha slike lignende strukturer som norsk og tysk har. Det er naturlig å argumentere for at det er vanskeligere å skape et helt nytt konsept for bruken av *på* enn å reorganisere et eksisterende ett. Tyske norskinnlærere har lettere for å lære seg de norske preposisjonene *i* og *på* enn innlærere med spansk som morsmål. At man må *tenke nytt for å snakke* (Slobin 1996) uttrykker en spansk informant slik (spa-h0672):

Logikken er annerledes. For eksempel, hvis vi tar opp preposisjoner, blir de spanske reglene veldig forskjellig fra de norske. Man må legge et bilde i hodet for å velge preposisjoner på norsk, mens på spansk er det reglene som bestemmer brukelsen av preposisjoner.

Motsetningen mellom tyske og spanske innlærere kommer tydeligst frem på SP. På HN-nivå er kontrastene mellom disse to språkgruppene ikke så store lenger. Innlærere har nærmet seg hverandre med hensyn til resultatene, og korrekthetsprosenten viser ikke særlig store forskjeller. Det er derfor viktig å presisere at Ringboms analogi må sees i sammenheng med begynner- eller mellomnivå. Medholdet ligger nok i kontrasten mellom resultatene til den tyske og spanske gruppen, slik at det kan sies at et nært beslektet morsmål hjelper i oppstartsfasen. Men jeg vil gjerne begrense dette *Ja* og innskrenke det til det leksikalske planet, hvor man ofte kan stole på formlikheter. Dette kan ofte resultere i positiv transfer (jf.

kap. 3.3.5), som dermed letter oppnåelsen av kommunikativ kompetanse. Ingram (1973: 273 i Ringbom 1987: 56) sier at

It is very rare to learn a second language to such a standard that one is indistinguishable from a native speaker, whatever the second language. But it is much easier to learn to function intelligibly in a related second language, since the large amounts of transfer function in a positive direction when the criterion of learning is communicative effectiveness.

Selvfølgelig sensureres testbesvarelser også ut fra kommunikative mål, og vi ser at tyske testbesvarelser blir plassert høyere på CEFR-skalaen enn spanske.

TABELL 7:3 Plassering av testbesvarelsene ifølge CEFR-skala

<i>SP</i>	Tysk	Engelsk	Spansk	<i>HN</i>	Tysk	Engelsk	Spansk
A1	0	0	0	B1	3	2	6
A1/A2	0	0	0	B1/B2	19	15	30
A2	3	2	3	B2	51	64	47
A2/B1	5	18	36	B2/C1	22	12	14
B1	42	59	54	C1	5	7	3
B1/B2	27	15	7	C1/C2	0	0	0
B2	19	5	0	C2	0	0	0

På SP er de fleste tyske testbesvarelsene plassert på B1 og B1/B2-nivå, mens de fleste spanske og engelske besvarelsene ligger på A2/B1 og B1-nivå. På HN ser vi at veldig mange av de engelske og spanske tekstene er plassert på B1/B2 og B2-nivå, mens de tyske tekstene er plassert på B2 og B2/C1-nivå. Det er altså slik at engelske og spanske informanter er vurdert til å ha litt lavere språkferdigheter enn de tyske informantene i dette materialet. Korrelerer dette med mestringen av preposisjonsbruk? Gjenspeiler høy korrekt bruk av *i* og *på* høy språkferdighet? Ved første øyekast kan det virke slik. Tyskere gjør det bedre enn spanske og engelske innlærere (jf. spørsmål 1), og de er plassert høyere på CEFR-skalaen enn de andre to gruppene. Preposisjoner er ikke en kommunikativt redundant kategori, tvert imot spiller det en stor semantisk rolle hvilken preposisjon en velger i en viss kontekst, og tyske informanter gjør, som spanske og engelske informanter, feil. Når vi ser på distribusjonen av *i* og *på*, har faktisk alle språkgruppene problemer. Når det kommer til de underliggende konseptene, som går litt bort fra kjernebetydningen for bruken av *i* og *på*, ser problemområder og feildistribusjon annerledes ut hos de ulike språkgruppene. Dette har lite å gjøre med om morsmålet er nært beslektet eller ei, men med hvordan de ulike konseptene i morsmålet

bestemmer bruksområdene til *i* og *på*, og dermed distribusjonen av disse to preposisjonene. Et poeng som Allwood m.fl. (1982: 117 i Ringbom 1987: 67f.) påpeker, er at

Both typologically distant and typologically close languages may provide learning problems. (...) if the goal of language learning is only communication, typological nearness helps, but this conclusion is more uncertain if the aim besides that is what is sometimes called grammatical correctness.

Dette blir tydelig når vi ser på de engelske informantene. Hvis vi tar typologisk likhet som kriterium for suksess, burde antagelsen min om at de slutter seg til den tyske gruppen, bli innfridd. Det ble den likevel ikke. På SP utgjør de engelske informantene den gruppen som underanvender preposisjonen *på* betydelig mer enn de andre to språkgruppene. Videre er det den gruppen som har færrest innlærere med 100% riktig i begge kontekstene, ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster. På HN ligger resultatene for de engelske informantene nærmere de for spanske innlærere enn for tyske innlærere. Vi kan ikke si at tyske og engelske informanter danner *én* gruppe og den spanske gruppen en annen. Tvert imot viser TABELL 7:1 at de fleste engelske og spanske informantene stort sett er plassert likt ifølge CEFR-skalaen. Dette minner oss om at typologiske likheter ikke alltid munner ut i suksess, samtidig som at det (som antydnet i spørsmål 1) vitner om at alle innlærere har vansker med *i* og *på* og distribusjon i målspråket. Saint-Dizier (2006: 20) sier følgende:

In languages that use prepositions, regularities over languages are relatively minor, even for closely-related languages in the same family, and even in concrete and well-mastered domains such as time or space.

Resultatene i denne studien bekrefter dette.

5. Brukes det én bestemt preposisjon som *default*-preposisjon?

I kap. 2.2 ble begrepet *mellomspråk* utredet, og det ble nevnt noen sentrale egenskaper ved slike språk. At innlærerspråk kjennetegnes av for eksempel kodeenkelhet, har vært utgangspunkt for påstanden om at mellomspråk viser påfallende likhet med pidginspråk eller kontaktvarieteter. Det var bl.a. Corder (1977 i Berggreen & Tenfjord 1999: 171) og Ferguson (1977 i Kotsinas 2000: 27) som påpekte fellestrekk mellom innlærer- og pidginspråk. Det anføres for eksempel utelatelser av formord eller begrenset ordforråd, og det anses som ganske vanlig i pidginspråk at kun én eller noen få preposisjoner anvendes for å dekke hele det spekteret av ulike relasjoner som uttrykkes i de respektive basisspråkene med et stort

antall preposisjoner. Dillard (1972: 69 i Kotsinas 2000: 28) sier at *pidgins tend to have a reduced inventory of prepositions, (...). There is also a tendency for a pidgin to have one universal preposition*. I mellomspråkstekstene til tyske, engelske og spanske innlærere forekommer det mange ulike preposisjoner. TABELL 4:2 (s. 36) viste de seks mest frekvente preposisjonene (SP og HN sammenlagt) i datamaterialet. I tabellen nedenfor ser vi typefrekvensen til preposisjonene, og vi ser at innlærerne anvender over tretti ulike preposisjoner i tekstene sine på SP. På HN anvender den tyske og den engelske gruppen 47 og 48 preposisjoner. Typefrekvensen hos den spanske morsmålsgruppen går ned fra SP med 33 ulike preposisjoner til HN med 29 ulike preposisjoner. Sammenlignet med Kontrollkorpuset anvender innlærerne færre preposisjoner, men det må sies at Kontrollkorpuset består av 200 tekster, noe som kan føre til feil konklusjoner.

	TYSK	ENGELSK	SPANSK	Kontrollkorpus
Språkprøve	39	39	33	
Høyere Nivå	47	48	29	64

Under spørsmål 1 ble det utredet hvordan disse morsmålsgruppene mestrer preposisjonene *i* og *på* i sine tekster, og ut fra resultatene kan det ikke sies at det er én bestemt preposisjon som fungerer som "all-preposisjon". At preposisjonen *på* er vanskelig for alle innlærere, resulterer heller i en underanvendelse eller unngåelse av denne preposisjonen, eller bruken av andre preposisjoner. Avvikene som ble diskutert under spørsmål 2, skyldes heller andre årsaker enn generell manglende kunnskap om preposisjoner. Vi kan altså si at datamaterialet ikke gjenspeiler sitatet over, om at innlærere kun anvender én eller noen få preposisjoner. En logisk forklaring er at innlærere har kommet ganske langt i tilegnelsen av andrespråket sitt (de tar jo alt en språktest og burde befinne seg på et visst nivå). Til tross for dette er det ikke noe tvil om at det på begynnerstadiet kan være mulig å spore en mer sammenlignbar preposisjonsbruk mellom innlærerspråk og pidgin, siden vi, særlig når en innlærer begynner å lære seg det nye språket, kan forvente oss at mellomspråk reflekterer noe av det enkle og reduserte som vi finner i et pidginspråk. Samtidig tror jeg at innlærere istedenfor å bruke én "all-preposisjon", overfører preposisjonsstrukturer han kjenner til fra morsmålet.

6. Overføres preposisjonsbruksmønstre fra morsmål til mellomspråk? Kan altså feilene forklares med morsmålstransfer?

Det er kanskje dette forskningsspørsmålet som kaster mest lys på problematikken rundt avvik i setninger som den i oppgavetittelen – *Jeg liker å treffe folk i café . Man må nyter de fine tingene på verden.* For det første om den ukorrekte preposisjonsstrukturen muligens er overført fra morsmålet til innlæreren, og for det andre om kan dette forklares med konseptuell transfer.

I frekvensanalysen i kap. 5 kom jeg frem til at det finnes til dels stor variasjon mellom morsmålsgruppene i mestring av preposisjonene *i* og *på*. Det viste seg et bilde av mestringen som er spesifikt, eller med andre ord representativt, for den respektive innlærergruppen (jf. DIAGRAMMENE 5:1, 5:3, 5:5; 5:7 for SP-nivå; DIAGRAMMENE 5:9, 5:11, 5:13, 5:15 for HN-nivå i kap. 5). I tillegg til å vise til disse forskjellene mellom gruppene, som synes å være morsmålsrelaterte forskjeller, har jeg signifikanstestet resultatene, og Jarvis (2000: 252) understreker i sin arbeidsdefinisjon av tverrspråklig innflytelse at

L1 influence refers to any instance of learner data where *a statistically significant correlation* is shown to exist between some features of learners IL performance and their L1 background.

Signifikante forskjeller kunne, om enn i varierende grad, påvises i alle kontekstene, for begge preposisjonene og på begge tekstnivåer (jf. spørsmål 1). Analyseresultatene kan altså tyde på morsmålstransfer. Det første steget er tatt, men tverrspråklig innflytelse og morsmålstransfer kan ha mange ansikter (jf. kap. 3.3.2), slik at det behøves en redegjørelse som har til hensikt å peke mer eksplisitt på hva det er i innlærerens morsmålsstrukturer som kan motivere nettopp de strukturene som jeg observerer i mellomspråket. Finner jeg likheter mellom mellomspråk og morsmålet når det gjelder avvikende strukturer (*L1-IL performance congruity*, Jarvis & Pavlenko 2008: 47)? I kap. 6.2 foretok jeg derfor en analyse på tekstnivå der jeg undersøkte nærmere de strukturene hvor preposisjonene er brukt feil. Resultatene gir medhold, men også motargumenter for spørsmålet om preposisjonsmønstre overføres fra morsmål til mellomspråk og om feilene kan forklares med morsmålstransfer. Det kunne påvises tverrspråklig performansesamsvar i mange tilfeller, men slett ikke alle feilene kunne forklares med morsmålstransfer.

Morsmålstransfer, og her ville jeg påstå at konseptuell transfer kan regnes med, viste seg tydelig hos de tyske innlærerne, som hadde størst vansker på grunn av ikke-grammatikalisering av *DOBBEL*-konseptet i morsmålet (jf. s. 89, og TABELL 6:1, s. 82f.). Selve skillet

eksisterer i tyskeres tankebaner, men det er ikke grammatikalisert i språket, og derfor er tyske innlærere ikke sensibilisert for det i andrespråksinnlæringen. De tyske informantene ”ser” det rett og slett ikke. Typiske feil i norsk mellomspråk til tyske innlærere er for eksempel:

**Alltid ringer mobiltelefoner når man sitter i kino. (ty-s0445)*

**I bussen (...) hører man en klang av mobiltelefoner. (ty-s0030)*

Det er dermed ikke sagt at det kun slik transfer vi finner i mellomspråkstekstene. Det er temmelig sikkert at tyske og engelske innlærere benytter seg av positiv transfer, enten fordi en del av bruksområdet til preposisjonen er lik i målspråket og morsmålet, slik at det er mulig å snakke om positiv konseptuell transfer eller på grunn av lingvistisk transfer. Det er vanskelig å avgjøre den nøyaktige årsaken.

Jeg bodde på landet da jeg var liten.

Als ich klein war, wohne ich auf dem Lande.

Positiv transfer er vanskelig å fastslå siden det resulterer i korrekt bruk av preposisjonen. Det er kun i avvik vi merker at innlæreren muligens har benyttet seg av et morsmålskonsept, som i

**...flytter etter hvert tilbake i [til] hjemmelandene våre (ty-s0439)*

Feil i denne kategorien kan være morsmålspåvirket, og det viste seg at tyske innlærere, som har det eneste morsmålet i informantgruppen med et levende kasussystem, har flest feil i denne kategorien (jf. TABELL 6:1, s. 82/83). Feilene, de spanske innlærerne har, gjelder for det meste kategoriene BEHOLDER vs. OVERFLATE vs. PUNKTER (jf. TABELL 6:1, s. 82f.), som i:

**At gjør folk oppmerksom på dyrene i [på] jorda. (sp-s0563)*

**Andre vil ha alt som finnes i [på] markedet. (sp-s0004)*

Også her påstår jeg at vi kan finne morsmålstransfer. Nå har spanske innlærere i mitt datamateriale kommet veldig langt i sin språklæring, som resultatene viser (jf. kap. 5 og spørsmål 1), men allikevel viser feilstrukturene vansker som innlærerne har. For det første må de skape et helt nytt konsept for preposisjonen *på*, og det er mulig at mange kontekster har blitt automatisert slik at valget av preposisjonen blir riktig. Når en ny språksituasjon dukker opp, kan det derimot fortsatt være vanskelig å velge preposisjon. Det ”gamle” konseptet kommer til overflaten, *on-line* (Slobin 1996), og blir brukt. For det andre, har innlærere en tendens til å overføre frekvens fra morsmål til mellomspråket (Jarvis & Pavlenko 2008: 183). Dette ser vi med preposisjonen *i*. For det tredje kan morsmålstransfer ses i sammenheng med

markerhetsforhold i morsmål og målspråk. Larsen-Freeman & Long (1991: 107 i Berggreen & Tenfjord 1999: 222) skriver *at vansker ved andrespråklæring kommer vanligvis av kontraster mellom S1 og S2 der det foreligger større grad av markerhet for målspråksstrukturen*. Man kan utvilsomt si at preposisjonen *en* i spansk er umarkert, ikke bare på grunnlag av dens frekvens, men også på grunnlag av hvilke bruksområder den omfatter. Umarkerte trekk forekommer oftere i mellomspråk enn markerte (Berggreen & Tenfjord 1999: 77). Vi ser derfor ganske mye overgeneralisering av denne preposisjonen i mellom-språkstekster på SP, mens det ikke er tilfelle på HN. Der overanvender spanske innlærere preposisjonen *på* særdeles ofte. Det er tydelig at spanske innlærere er på vei til å bygge seg et konsept for preposisjonen *på*, og at transfer også her kan forklare noen av feilene. Det vi ser, er ikke bare morsmålstransfer, men virkelig tverrspråklig innflytelse, som i sin definisjon inkluderer målspråket og andre språk innlæreren kan.

At engelske innlærere overanvender preposisjonen *på*, særlig på SP-nivå, finnes det ikke noe entydig forklaring på. Vi kan si at preposisjonen *on* er utbredt i engelsk, men bruksfrekvensen er ikke den samme som preposisjonen *en* (*i*) har i spansk. Muligens kan også her målspråksinnputt tas inn som forklaringsfaktor, men det viser samtidig hvor komplekst fenomenet andrespråklæring er.

7.2 REFLEKSJONER og METODISKE VURDERINGER

Utgangspunktet for denne oppgaven var hvordan tyske og spanske norskinnlærere mestrer preposisjonene *i* og *på* i deres grunnleggende betydninger. Den engelske morsmålsgruppen ble opprinnelig tatt inn i datamaterialet som et "tilleggsspråk", nærmest en kontrollgruppe for den tyske morsmålsgruppen. Jeg endret etter hvert syn på dette, og den engelske morsmålsgruppens preposisjonsbruk ble undersøkt på lik linje med de to andre språkene. Det viste seg at typologisk likhet ikke nødvendigvis gir like resultater.

Det teoretiske rammeverket, mine forskningsspørsmål og den metodiske fremgangsmåten ble til en viss grad valgt med utgangspunkt i at jeg ville finne transfer. Jeg utforsket mestringen av preposisjonene *i* og *på* hos de tre innlærergruppene ut fra Jarvis rammeverk for transferundersøkelser (Jarvis 2000, 2007, Jarvis & Pavlenko 2008) på tre bevistyper, *intergruppeheterogenitet*, *intragruppe-homogenitet* og tverrspråklig *performansesamsvar*. De tre morsmålsgruppene mestrer preposisjonene i ulik grad, og resultatene er relativt overbevisende

om at spanske innlærere i større grad har vansker med distribusjonen av *i* og *på* i målspråket enn de to andre innlærergruppene. I og med at signifikanstester støtter forskjellene mellom innlærergruppene, kan det hevdes at morsmålstransfer er til stede, og at morsmålet spiller en rolle i andrespråkstilegnelsen. I kap. 6.2 ble det vist gjennom en kvalitativ analyse av preposisjonskontekster som avviker fra målspråksnormen, at slike strukturer oftest er motivert ut fra morsmålsstrukturer, slik at tverrspråklig performansesamsvar kan anses å være bekreftet.

Den bevistypen i Jarvis' rammeverk som var problematisk å påvise i undersøkelsen, var intragruppe-homogenitet. Tverrspråklig innflytelse og morsmålstransfer er komplekse fenomener, og intragruppe-homogenitet blir diskutert i Jarvis (2000, 2007, 2010, Jarvis & Pavlenko 2008). Det avgjørende spørsmålet er hva vi skal legge til grunn for å si at en gruppe er homogen? Er det nok at innlærere i en viss gruppe som deler noen variabler, viser lignende språkbruk? Når er noe homogent homogent nok? Jarvis & Pavlenko (2008: 41f.) er nokså vage i sine utgreiinger, og påberoper seg *likhet* i bruken av målspråket mellom innlærere som kan sammenlignes på basis av visse faktorer, som for eksempel morsmål. De snakker om en *verifiable trend* og at *a significant number of comparable speakers of that source language (...) do the same thing*. Jeg brukte scattergrammene (FIGURER 5:1-12) i kap. 5 for å prøve å vise en homogenitet innad i gruppene. Vi kunne se hvor mange individer i de ulike morsmålsgruppene som klarte 100% korrekt bruk i ikke-obligatoriske og obligatoriske kontekster. 57 tyske norskinnlærere klarer dette ved preposisjonen *i* på SP, men kan dette kalles for en trend, eller kan det fastslås at dette er et betydelig antall innenfor den tyske morsmålsgruppen? I tabellene som ligger til grunn for scattergrammene (TABELL 5:2, 5:4, 5:6, 5:8) så vi at morsmålsgruppene viser tilbøyelighet til å gjøre det bedre enten i den ene eller den andre konteksten. Det kan kalles en trend, men blir det homogent? For å tufte trenden på prosent er "ikke godt nok", da prosenttallene kan tilsløre andre faktorer som spiller en rolle i andrespråkstilegnelsen. Jeg mener derfor at det var umulig å påvise en intragruppe-homogenitet på grunnlag av prosentvis korrekt bruk av preposisjonene, slik jeg prøvde det i kap. 5. Jeg prøvde så å ha en mer kvalitativ tilnærming til intragruppe-homogenitet ved å se på avvik hos innlærerne. Også dette er en del av hvordan innlærere bruker det nye språket. Når det gjelder feilantall og feiltype var det, etter min mening, mulig å vise til en viss homogenitet (se spørsmål 2). Feilene i de ulike morsmålsgruppene var like nok til å kunne bli kategorisert som "det samme". Trenden som var å finne innenfor ukorrekt bruk var tydeligere og mer homogen innad i en språkgruppe enn trenden innenfor korrekt bruk av preposisjonene.

Derfor kan jeg tentativt konkludere med at også intragruppe-homogenitet er påvist, men denne trenden, om den nå er innenfor korrekt eller ukorrekt bruk av preposisjonene, bør undersøkes mer kvalitativt enn jeg prøvde meg på, og så etterprøves statistisk. Ikke minst kan det spørres om intragruppe-homogenitet var vanskelig å påvise siden den henger sammen med datamaterialets sammensetning. Det er utvilsomt viktig at utvalgets sammensetning spiller inn i analyseprosessen og hvordan resultatene bør tolkes. Derfor tar jeg noen forbehold når det gjelder datamaterialets representativitet. Det ble ikke kontrollert for andre variabler enn morsmål, noe som muligens kan føre til feiltolkning av utviklingstrekk som transfer og medføre svakheter ved analysen. Informantene stiller med ulike forkunnskaper og ulike faktorer knyttes til dem, som for eksempel ulike grunner for at de kom til Norge, som videre kan være en faktor for ulik motivasjon for både språklæringen generelt og kontakt med morsmålsbrukere spesielt. Språklæringsprosessen påvirkes nok ulikt, alt ettersom man får utprøvd sine hypoteser eller får målspråksinnputt eller ei. Disse faktorene er det i liten grad kontrollert for i undersøkelsen min. Jeg er klar over at intragruppe-homogeniteten kanskje hadde vært større, og at resultatene generelt kunne sett annerledes ut, dersom jeg hadde laget flere delkorpora innad i morsmålsgruppene, slik at jeg kunne få kontrollert for eksterne faktorer. En annen mulighet for å skape en mer homogen morsmålsgruppe er å sortere innlærere etter hvilke land de kommer fra, ettersom det muligens finnes forskjeller i språkb Bruken etter geografisk utbredelse. Det er et kjent fenomen at USA og de britiske øyer har forskjellige varieteter av engelsk, og at også det spanske språket i Sør-Amerika har andre trekk enn i Spania.

Et annet punkt, som ikke har blitt tatt opp eksplisitt, er lateral transfer (Jarvis & Pavlenko 2008: 20, vedlegg 2), dvs. hvordan engelskkunnskapene eller kjennskap til andre språk har påvirket andrespråktilegnelsen av norsk. Er mestringen av preposisjoner i norsk bedre hos en spansk informant som har kjennskap til engelsk eller tysk enn hos en informant som kun behersker sitt morsmål? Ville det i så fall skyldes erfaringen med å lære et nytt språk generelt eller kjennskap til strukturer i et språk som ligner målspråket (jf. kap. 3.3.5 og spørsmål 4)? Dette perspektivet, samt et mer utførlig fokus på eksterne variabler, kunne ha utdypet resultatene ytterligere.

Målet med undersøkelsen var å studere mestringen av preposisjonene *i* og *på*. Siden konseptuell utvikling og forandring er dynamiske, livslange prosesser (Jarvis & Pavlenko 2008: 153), er også andrespråklæring en dynamisk prosess som innebærer en restrukturering

av allerede eksisterende konsepter eller nyskaping av slike. Simultant finner det sted en modifisering av *Thinking for speaking* mot de kategoriene og konseptuelle strukturene som råder i målspråket. På den ene siden innebærer dette at innlærerne rett og slett blir bedre i mestringen av preposisjonene. På den andre siden kan det gjennom en slik studie forskes på tverrspråklig innflytelse og morsmålstransfer i relasjon til endrede språkkunnskaper. Med ASK hadde jeg mulighet til å studere preposisjonsbruk hos innlærere på ulike nivåer, de som har tatt *Språkprøven* og de som har avlagt *Test i Norsk – Høyere Nivå*, en såkalt pseudolongitudinell studie. Som allerede antydte i spørsmål 1, er jeg i tvil om jeg virkelig kan kalle denne undersøkelsen for en pseudolongitudinell studie. Mine innvendinger henger sammen med at det ikke bare er andre informanter på de to nivåene, men også andre oppgaver. Oppgavetyperne på SP er mer konkrete enn på HN, der det oftest kreves en argumenterende tekst. Preposisjonsbruken gjenspeiler disse forholdene (jf. Golden 2008). På SP var andelen av preposisjoner brukt i konkret lokal betydning (for eksempel *i byen, på landet*) høyere enn andelen preposisjoner brukt metaforisk (for eksempel *i livet mitt*). Jeg kunne se at innlærertekster skrevet på HN ble mer mangesidige og komplekse. Dette korrelerte med likeså mangesidige og komplekse preposisjonskontekster. Samtidig kan nettopp mer komplekse strukturer og uttrykk medføre større sannsynlighet for å gjøre grammatiske feil (jf. TABELL 6:1 i kap. 6.2. hvor vi ser at tyske innlærere har flere feil ved bruken av preposisjon *i* på HN enn på SP). Det viser tross alt en utvikling og utbygging av mellomspråkskompetansen til innlærere fra SP til HN. Men det er ikke de samme innlærerne, og alle de faktorene som spiller inn i andrespråkstilegnelsen kan igjen virke på så mange mangfoldige måter at jeg stiller spørsmålet ved om sammenligningen av SP og HN kan brukes i en undersøkelse som har utviklingen av mellomspråkskompetansen til en viss morsmålsgruppe i fokus. Det er muligens gjennomførbart dersom en kontrollerer for en del faktorer som jeg anførte ovenfor. I så fall burde slike undersøkelser som min suppleres med intrasubjektive studier som følger nøye språklæringsprosessen til ett eller noen få individer. På den måten vil man kunne kombinere en grundig kvalitativ studie med kvantitative data. Dersom man kommer frem til omtrent like resultater, kunne de kvantitative resultatene brukes til generalisering.

7.3 KONKLUDERENDE REFLEKSJONER og VEIEN VIDERE

Det er ingen tvil om at tilegnelsen av et andrespråk påvirkes av "et hav" av ulike faktorer. Hvis man spurte noen norskinnlærere hva som vanskeligst med norsk, ville sikkert preposisjonene dukke opp hos minst halvparten av dem. Norskinnlærere "klager" over at preposisjoner en veldig kompleks kategori som er vanskelig, og lærere synes å kunne bekrefte det. Preposisjoner er "små ord med stor betydning"! (Mac Donald 1990). Og det er ikke bare norske preposisjoner som har stor betydning, men preposisjoner generelt. Mitt mål var på ingen måte å presentere en løsning på hvordan det er best å lære eller lære bort preposisjoner. Derimot var det mitt ønske å prøve å forstå hvorfor det er nettopp preposisjonen *i* og *på* innlærere, meg selv inkludert, har størst vansker med. Den kognitive tilnærmingen har vært et godt utgangspunkt, med tanke på at de preposisjonene som sto i fokus her, nemlig *i* og *på*, beskriver vår grunnleggende erfaring i verden, OMSLUTTETHET og STØTTE. I denne sammenhengen reflekterte jeg over morsmålets rolle. Min undersøkelse har, med utgangspunkt i en analyse av mellomspråkstekster skrevet av tyske, engelske og spanske norskinnlærere, vist at morsmålet til innlæreren spiller en rolle og at transfer har betydning.

Forskjellene i mestringen av preposisjonene morsmålsgruppene imellom er signifikante, noe som viser at morsmålstransfer som påvirkningsfaktor er til stede. Men studien viser også at det ikke bare er morsmålstransfer som har innvirkning på bruken av preposisjoner i mellom-språkstekstene. Hvordan selve distribusjonsmønstrer til disse preposisjonene er i målspåket, og hvordan målspåksinnputt blir deretter, viste seg som viktig påvirkningsfaktor. Det eksisterer en feilsystematikk som er spesifikk for de respektive morsmålsgruppene, som kan tilskrives konseptuell transfer, noe jeg har antydnet i kap. 6.2. og videre utdypet i forsknings-spørsmål 6. De spanske innlærerne har størst vansker med kategoriene OVERFLATE vs. BEHOLDER vs. PUNKTER og overgeneraliserer preposisjonen *i* med utgangspunkt i hvordan kategoriene er konseptualisert i morsmålet. Siden disse innlærerne ikke har noe direkte overførbart konsept for preposisjonen *på* i morsmålet, må det kunne påstås at overgeneraliseringen av *i* skyldes konseptuell transfer. Hos tyske innlærere finnes det en feilhomogenitet med hensyn til ikke-grammatikalisering av *DOBBEL*-konseptet. Tyske innlærere er ikke sensibilisert for å skille abstrakt og konkret lokalisering grammatisk, slik at de overfører konseptet som råder i morsmålet, én preposisjon for begge tilfellene. Utvilsomt skjer det en restrukturering av konseptene innlærere støtter seg på slik at vi kan snakke om en utvikling av mellomspråkskompetansen, noe jeg har påvist ved å sammenligne *Språkprøven-*

testnivå og *Test i Norsk – Høyere Nivå*. Alle innlærergruppene har en bedre mestring av begge preposisjonene, utenom den spanske morsmålsgruppen ved bruken av preposisjonen *på*. Dette fører oss tilbake til distribusjonsmønstrene i målspråket og målspråksinnputt, som jeg mener er en betydelig innvirkningsfaktor, og som jeg kommer tilbake til litt lenger ned. Hvorvidt mestring av preposisjonene står i sammenheng med slektskap mellom morsmål og målspråk, har fått både medhold og motargumenter gjennom datamaterialet mitt. Det er nok riktig at spanske innlærere har mye mer å jobbe med enn tyske eller engelske innlærere. Særlig med tanke på Slobins *Thinking for speaking*-hypotese (1996), er det interessant å se hvordan spanske innlærere må lære å *tenke nytt for å snakke* når det gjelder betydning, distribusjon og bruken av preposisjonen *på*. Selvfølgelig kan det påstås at spesielt spanske innlærere må *tenke nytt*, men det er også tyske og engelske innlærere som strever fordi de må *tenke annerledes*. Spørsmålet om det er én bestemt preposisjon som kan betegnes som *default*-preposisjon i mellomspråkstekstene, fikk ikke medhold. Alt i alt gjør nemlig alle morsmålsgruppene ganske mye bra og mestrer preposisjonene *i* og *på* overraskende godt.

Siden denne oppgaven kun viser ett utsnitt av det som er mulig i forskningen på preposisjoner i et andrespråksperspektiv, finnes det alltid en vei som fører videre til noe nytt. Preposisjoner er et komplekst fenomen, og utfordringene i mestringen av preposisjoner er store. I løpet av den tiden som jeg har befattet meg med dette temaet, dukket det opp andre ideer som kunne ha blitt utforsket videre.

Det er et etablert faktum at målspråksinnputt er en særdeles viktig faktor i tilegnelsen av et andrespråk. Ut fra analysen på systemnivå (kap. 6.1) hvor det ble presentert bruksområder for preposisjonene *i* og *på*, både i morsmålene og målspråket, viste det seg at distribusjonen til de to preposisjonene er noe uklar i norsk, kanskje mer i muntlig enn i skriftlig. Preposisjonen *på* er på en måte tvetydig med tanke på at den i lokaliseringsforhold, utenom sin prototypiske betydning OVERFLATE, også kan brukes for BEHOLDERe, nærmere sagt ABSTRAKT OMSLUTTETHET. Når det gjelder BEHOLDER, tvinges valget av preposisjonen *i* derimot kun frem ved KONKRET OMSLUTTETHET. Det kan altså argumenteres for at preposisjonen *på* i norsk er umarkert, mens preposisjonen *i* er markert. Eller vi kunne si at det finnes en umarkert og en markert versjon av preposisjonen *på*. Den umarkerte versjonen er den som viser til STØTTE eller KONTAKT nedenfra (den prototypiske betydningen om man vil), mens den markerte versjonen viser til kontekster som egentlig er typiske for preposisjonen *i*, nærmere sagt ABSTRAKT LOKALISERING. Av dette ville det følge at for

eksempel preposisjonsfrasen *Jeg leker på bussen*, er uspesifisert, mens *Jeg leker i bussen* er spesifisert. Dersom det påstås at preposisjonen *på* er umarkert og preposisjonen *i* er markert, og muligens semantisk mer kompleks, kan en stille spørsmålet ved hvorfor det er nettopp preposisjonen *på* som ser ut til å være den vanskeligste. Burde den ikke være lettere å lære seg? Ekberg (1991: 107) mener at et slikt kompleksitetsprinsipp som forklaring på innlæringsrekkefølgen for preposisjoner kun kan gi en delforklaring. Det er andre faktorer som frekvens, informasjonsverdi eller syntaks som også spiller en rolle. Dessuten vet vi ikke ut fra datamaterialet, hvilken preposisjon det var innlæreren lærte seg først. Men problemet tyder på at mer spesifiserte, muligens intrasubjektive undersøkelser må til for å studere fenomenet preposisjoner. Ikke minst behøves nyere studier som har en semantisk beskrivelse av preposisjonene *i* og *på* i norsk i fokus (jf. Olsen 1995), som videre kan gi innsikt hva dette innebærer i et andrespråksperspektiv.

Et punkt som jeg synes kunne være av stor interesse, er den metaforiske bruken av preposisjoner, som ikke er blitt studert, men antydnet i kap. 6.2., i denne studien. Dette kan drive videre den kognitive semantikken og gi dypere innblikk i denne. Ikke minst med tanke på det Lakoff & Johnson (1980: 25) sier, nemlig at våre erfaringer med verden og gjenstandene i den og ikke minst vår menneskelige romlige orientering, *provide the basis for an extraordinary wide variety of ontological metaphors, that is ways of viewing events, activities, ideas etc., as entities and substances*. Det å bruke begrepet BEHOLDER for én type distribusjon for en preposisjon, er metaforisk i seg selv.

Gjennom studien har det åpnet seg spennende sider ved preposisjonsbruken, ikke minst når preposisjonsproblematikken og perspektivet til en andrespråksinnlærer knyttes sammen. Dette fordi:

As we look around the world, we effortlessly perceive objects, spatial layouts, and events. Perhaps more remarkably, we readily talk about these things. How is it accomplished? The answer is of central importance in understanding a fundamental fact about human cognition: we can talk about what we see.

(Landau & Lakusta 2006)

Men hvordan snakker man om det man ser på et andrespråk?

LITTERATUR

- Berggreen, Harald & Kari Tenfjord 1999. *Andrespråklæring*. Oslo: AdNotam.
- Bley-Vroman, Robert 1983. The Comparative Fallacy in Interlanguage Studies: The Case of Systematicity. *Language Learning* 33:1, 1-17.
- Bowerman, Melissa 1996. The origins of children's spacial semantic categories: cognitive versus linguistic determinants. I: Gumperz, J. & S. C. Levinson *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowerman, Melissa & Soonja Choi 1991. Learning to express motion events in English and Korean: The influence of language-specific lexicalization patterns. *Cognition* 41, 83-121.
- Brautaset, Anne 1996. *Inversjon i norsk mellomspråk*. Oslo: Novus Forlag.
- Broch, Ingvild & Ernst H. Jahr 1984. *Russenorsk – et pidginspråk i Norge*. Oslo: Novus Forlag.
- Carlsen, Cecilie 2010. Å knytte ASK til Rammeverket - hvorfor og hvordan. I: Johansen, H., A. Golden, J. E. Hagen & A. Helland (red): *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig: Antologi om norsk som andrespråk i anledning Kari Tenfjords 60-årsdag*, Oslo: Novus Forlag.
- Clark, Herbert H. 1973. Space, Time, semantics and the child. I: Moore, T. E. *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press.
- Coventry, Kenny R. & Simon C. Garrod 2004. *Saying, Seeing, and Acting: The Psychological Semantics of Spatial Prepositions*. Hove & New York: Psychology Press.
- Corder, S. Pit 1967. The Significance of Learner's Errors. *IRAL* 5 (4), 161-170.
- Corder, S. Pit 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education.
- De Houwer, Annick 2009. *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ekberg, Lena 1991. Den lokativa användningen av i och på: en privat opposition i betydelsesdomänen DIREKT LOKALISERING. *Språk och Stil. Tidskrift för svensk språkforskning*, 89-108.
- Ellis, Rod 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod 1995. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Engh, Jan 2001. På i utide. I: Gundersen, D. (red.) *Språkvett. Skriveregler, grammatikk og språklig råd fra a til å*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Dulay, Heidi & Marina Burt 1974. Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. *Language Learning* 24 (1), 37-53.
- Faarlund, Jan Terje, Svein Lie, & Kjell Ivar Vannebo 2006. *Norsk Referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gass, Susan M. & Larry Selinker 2008. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New York & London: Routledge.
- Golden, Anne 2008a. Verbet *ta* i innlæreres norske tekster. I: Carlsen, C., Moe, E., Andersen R. og Tenfjord, K. (red.) *Banebryter og brobygger i andrespråkfeltet*. Oslo: Novus Forlag.
- Golden, Anne, Kirsti Mac Donald & Else Ryen 2008. *Norsk som fremmedspråk: Grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, Anne, Kirsti Mac Donald, Bjørg A. Michalsen & Else Ryen 1990. *Hva er vanskelig i grammatikken? Sentrale emner i norsk som andrespråk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Golden, Anne, Lise Iversen Kulbrandstad & Kari Tenfjord 2007. Norsk andrespråksforskning - utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *NORDAND Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* (1), 5-41.
- Granger, Sylviane 2002b. A Bird's eye view of learner corpus research. I: Granger, S., Petch-Tyson, S., Hung, J. (red.) *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Granger, Sylviane 2002a. Computer Learner Corpus Research: Current Status and Future Prospects. I: Connor, U.; Upton, T. (red.) *Language and Computers. Applied Corpus Linguistics. A Multidimensional Perspective*. Amsterdam & New York: Editions Rodopi B.V.
- Granger, Sylviane 1996. From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpus. I: Aijmer, K., Altenberg, B., Johansson, M. (red.) *Lund Studies in English* - 88. Lund: Lund University Press.
- Huddleston, Rodney & Geoffrey K. Pullum 2002. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hagen, Jon Erik 2004. *Norsk grammatikk for andrespråkslærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Helbig, Gerhard & Joachim Buscha 2000. *Leitfaden der deutschen Grammatik*. Berlin & München: Langenscheidt.
- Helland, Ann-Kristin 2008. Utvikling av perfektum i individ og samfunn. *NOA norsk som andrespråk* (2), 23-49.
- Herskovits, Annette 1986. *Language and spatial cognition. An interdisciplinary study of the prepositions in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ijaz, I. Helene 1986. Linguistic and Cognitive Determinants of Lexical Acquisition in a Second Language. *Language Learning* 36:4, 401-451.
- Jackendoff, Ray 1992. *Languages of the Mind*. Bradford: MIT Press.
- Jarvis, Scott 2010. Conceptual transfer: Crosslinguistic effects in categorization and construal. *Bilingualism: Language and Cognition* 14:1, 1-8.
- Jarvis, Scott 2000. Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon. *Language Learning* 50:2, 245-309.
- Jarvis, Scott 2007. Theoretical and Methodological Issues in the Investigation of Conceptual Transfer. *VIAL. Vigo International Journal of Applied Linguistics* 4, 43-71.
- Jarvis, Scott & Aneta Pavlenko 2008. *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. London & New York: Routledge.
- Johansen, Hilde 2008. Inversjon i norsk innlærerspråk. En undersøkelse av variasjonsmønstre i skrevne tekster. *NOA norsk som andrespråk* (2), 50-71.
- Johansen, Hilde 2010. Kontroll, Analyse, Reliabilitet, Innlærerkorpus og Transfer - Slik Egner seg Korpus til Studier av Transfer hos Innlærere. I: Johansen, H., A. Golden, J.E. Hagen, & A. Helland (red.) *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig*. Oslo: Novus Forlag.
- Johnson, Mark 1987. *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Juurakko, Taina 1996. *Prepositioner i finskspråkiga gymnasisters inläraarsvenska*. Doktorgradsavhandling. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kövecses, Zoltán 2006. *Language, mind, and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kotsinas, Ulla-Britt 1982. *Svenska svårt. Några invandrades svenska talspråk. Ordförrådet*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet.
- Kotsinas, Ulla-Britt 2000. *Kontakt, variation och förändring – studier i Stockholmspråk*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Kristensen, Viggo 1995. Noen distinktive trekk ved lokaliserende preposisjoner. *norskraft. Arbeidsskrift for nordisk språk og litteratur* (85), 25-46.

- Lado, Robert 1974 (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Lakoff, George 1990. *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George & Mark Johnson 2003 (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Landau, Barbara & Laura Lakusta 2006. Spatial language and spatial representation: Autonomy and interaction. I: Hickann, M & S. Roberts (red.). *Space in languages: linguistic systems and cognitive categories*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lanza, Elizabeth 1990. *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. PhD. Avhandling, Georgetown University, USA.
- Lanza, Elizabeth 1991. "Masse toys" og "Pigen også": Språkblanding hos tospråklige barn i et diskursperspektiv. *NOA norsk som andrespråk (14)*, 1-27.
- Levelt, W.J.M. 1977. Skill theory and language teaching. *Studies in Second Language Acquisition 1*, 53-70.
- Leech, Geoffrey 1992. Corpora and theories of linguistic performance. I: Svartvik, J. (red.) *Directions in Corpus Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lestrade, Sander, Helen de Hoop & Kees de Schepper 2010. Introduction Spatial Case. *Linguistics 48-5*, 973-981.
- Lie, Svein 1997. Lokative of direkte uttrykk på norsk. I: *MONS7. Utvalde artiklar frå det 7. Møte om Norsk Språk i Trondheim*, redigert av Faarlund, J.T., B. Mæhlum & T. Nordgård. Oslo: Novus Forlag.
- Lightbown, Patsy 1985. Great expectations: Second-language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics 6*, 173-189.
- Nacey, Susan 2010. *Comparing linguistic metaphors in L1 and L2 English*. Oslo: University of Oslo.
- Nordahl, Marianne. *Gjev i og innpåsliten på*. 18.08.2010. www.forskning.no/artikler/2010/juli/256318/print (lastet ned 29.8.2010).
- Nordanger, Marte 2009. *Keiserens nye klær? Lingvistisk og konseptuell transfer i markeringen av grammatikalisert definit referanse i russiskspråkliges og engelskspråkliges norske mellomspråk - en studie basert på ASK*. Masteroppgave. Universitetet i Bergen.
- Mangerud, Turid 1989. Analyse av tyrkiske grunnskoleelevers norske mellomspråk. *NOA, norsk som andrespråk*, 1989.
- McEnery, Tony, Richard Xiao & Yukio Tono 2006. *Corpus-based Language Studies. An advanced resource book*. London: Routledge.
- McLaughlin, Barry 1990. Restructuring. *Applied Linguistics 11*, 113-128.
- Mitchell, Rosamund & Florence Myles 2004. *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Education.
- Odlin, Terence 2003. Crosslinguistic influence. I: Doughty, C. og M. Long (red.) *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Odlin, Terence 1989. *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olsen, Torild M 1995. *Momenter til semantisk beskrivelse av i og på*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.
- Pica, Teresa 1988. Morpheme data analysis in second language acquisition research: renewing an old debate and raising new issues. *ITL, Review of Applied Linguistics*, 177-112.
- Schachter, Jaquelyn 1974. An Error in Error Analysis. *Language Learning 24:2*, 204-214.

- Schou, Liv Marie. "I eller på? Eller omvendt?" *Aftenposten* . 01.01.2011 (15.1.2011)
<http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article3969266.ece>
- Schröder, Jochen 1986. *Lexikon deutscher Präpositionen*. Leipzig: Enzyklopädie Leipzig.
- Selinker, Larry 1972. Interlanguage. *IRAL* 10 (3), 209-231.
- Shirai, Yasuhiro 2007. The Aspect Hypothesis, the comparative fallacy and the validity of obligatory context analysis: a reply to Lardiere, 2003. *Second Language Learning* 23:51, 51-64.
- Slobin, Dan I. 1991. Learning to Think for Speaking: Native Language, Cognition, and Rhetorical Style. *Pragmatics* 1:1, 7-25.
- Slobin, Dan. I. 1987. Thinking for Speaking. *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting*. B.o.M.F. Ashe (red.), 435-443.
- Slobin, Dan. I. 1996. From *thought and language to thinking for speaking*. I: Gumperz, J. & S.C. Levinson *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svartvik, Jan 2007. Corpus Linguistics 25+ years on. I: Facchinetti, Roberta (red.) *Corpus Linguistics 25 Years on*. Amsterdam: Rodopi, 2007.
- Szymanska, Oliwia 2010. A Conceptual Approach towards the Use of Prepositional Phrases in Norwegian - the Case of i and på. *Folia Scandinavica, Vol. 11*, Adam Mickiewicz University Poznan.
- Ragnhildstveit, Silje 2009. *Genustildeling og morsmålstransfer i norsk mellomspråk. En korpusbasert studie*. Masteroppgave. Universitetet i Bergen.
- Ringbom, Håkan 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Talmy, Leonard 1983. How Language Structures Space. *Language* 1, 225-282.
- Tenfjord, Kari 1998. Metodiske problemer i studiet av morsmålpåvirkning i andrespråkstilegnelse. *Nordica Bergensia* 19, 27-49.
- Tenfjord, Kari, Jon Erik Hagen & Hilde Johansen 2009. Norsk andrespråkskorpus (ASK) - design og metodiske forutsetninger. *NOA norsk som andrespråk (1)*, 52-78.
- Tenfjord, Kari, Jon Erik Hagen & Hilde Johansen 2006. The hows and whys of coding categories in a learner corpus (or "How and why an error-tagged Learner corpus is not ipso facto one big comparative fallacy"). *Rivista di Psicolinguistica applicata (RiPLA)* VI (3), 93-108.
- Tognini-Bonelli, Elena 2001. *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: Benjamins.
- von Stutterheim, Christiane & Wolfgang Klein. A Concept-Oriented Approach to Second Language Studies. I: Pfaff, C.W. *First and Second Language Acquisition Processes*. Cambridge: Newbury House Publishers.

VEDLEGG

1. ASKeladden – offisiell prosjektbeskrivelse (kap. 1)
2. Klassifisering av tverrspråklig innflytelse over ti dimensjoner (kap. 2.4.2)
3. Hovedramme for søkegrensesnitt i ASK-korpuset (kap. 4)
4. Valg av oppgaveemne for Språkprøve og Høyere Nivå (kap. 4.6)
5. De mest frekvente preposisjonene
6. Internettsøk: Bilder av et marked (kap. 6.2)
7. Oversikt over individuelle profiler på *Språkprøven* (kap. 5.1)
8. Oversikt over individuelle profiler på *Høyere Nivå* (kap. 5.2)

Vedlegg 1:

ASKeladden – offisiell prosjektbeskrivelse (kap. 1)

(www.uib.no/fg/askeladden)



Morsmålstransfer i norsk innlærerspråk. En korpusbasert tilnærming.

PROSJEKTBEKRIVELSE

Den overordnede og samlende problemstillingen for prosjektet er hvordan morsmålet påvirker tilegnelsen av norsk som andrespråk. Morsmålstransfer i andrespråklæring har vært et kontroversielt og sentralt spørsmål innenfor andrespråksforskning. Prosjektet tar sikte på å gi ny innsikt i hvordan morsmålstransfer virker. Dette kan vi gjøre ved å ta i bruk ny teori og et nytt forskningsverktøy. Et problem for andrespråksforskningen i Norge til nå har vært at datagrunnlaget mange prosjekter har vært basert på, har vært for begrenset. Dette problemet kan vi nå møte ved å ta i bruk det elektroniske korpuset ASK (Norsk andrespråkskorpus), som ble ferdigstilt i 2006. Korpuset inneholder bl.a. tekster fra 10 ulike morsmålsgrupper. Omfanget av korpuset, og de søkemulighetene korpuset har, gir oss mulighet til en ny metodisk tilnærming til studier av spørsmål om morsmålstransfer når andrespråket er norsk.

Prosjektet vil utvikle korpusbaserte metoder ved bruk av ASK som forskningsverktøy, og arbeide for å bygge opp et sterkt forskningsmiljø rundt korpusbasert andrespråksforskning i Norge. Dessuten vil vi arbeide for å bygge opp et internasjonalt nettverk knyttet til universiteter i utlandet som forsker og underviser i norsk språk og språklæring og fagmiljøer som bruker korpusbaserte metoder i andrespråksforskningen.

Det teoretiske utgangspunktet for prosjektet er kognitiv teori om språktilegnelse, språkutvikling og språkendring og Slobins „thinking for speaking“-hypotese. Språktypologi er utgangspunktet for sammenligning mellom ulike morsmål, og de språklige emnene varierer fra morfologiske, leksikalske, syntaktiske og tekstlige.

Prosjektet er organisert som et rammeprojekt der kjernen er to stipendiatstillinger og en postdok-stilling. Dessuten deltar professor Kari Tenfjord (UiB, prosjektleder) og professor Anne Golden (UiO). Professor Grzegorz Skommer (Universitetet i Poznan, Polen) deltar som gjesteforsker. Andre forskere og flere masterstudenter er også tilknyttet prosjektet.

Vedlegg 2:

Klassifikasjon av tverrspråklig innflytelse over ti dimensjoner (kap. 3.3.2)

Språkbruksområde/	Intensjon
Språkkompetanse	forsettlig
fonologisk	ikke forsettlig
ortografisk	
leksikalsk	Modus
semantisk	produksjon
morfologisk	persepsjon
syntaktisk	
diskursiv	Informasjonskanal
pragmatisk	aural (øre)
sosiolingvistisk	visuell (øye)
Retning	Form
fremover ($S_1 > S_2$)	verbal
bakover ($S_2 > S_1$)	nonverbal
lateral	
bi-eller flerretnings-	Manifestasjon
bestemt	utislørt (synlig)
	tilslørt (usynlig)
Kognitivt nivå	
lingvistisk	Utfall/ resultat
konseptuel	positiv
	negativ
Kunnskap	
implisitt	
eksplisitt	

Klassifisering av tverrspråklig innflytelse over ti dimensjoner
(Jarvis & Pavlenko 2007: 20)

Vedlegg 3:

Hovedramme for søkegrensesnitt i ASK-korpuset (kap. 4)

Søkeuttrykk så langt: []	
<input type="button" value="Oppdater"/> <input type="button" value="Tilbakestill skjemaet"/>	
<input type="button" value="+"/>	1. ord <input type="radio"/> target <input type="button" value="-"/> <input type="button" value="+"/>
	ord <input type="text"/> <input type="checkbox"/> ignore case
	attributter: (skjul)
type	<input type="text" value="CAP"/> <input type="button" value="▲"/> <input type="text" value="F"/> <input type="button" value="▼"/> <input type="text" value="FL"/> <input type="button" value="▼"/>
desc	<input type="text" value="AGR"/> <input type="button" value="▲"/> <input type="text" value="INV"/> <input type="button" value="▼"/> <input type="text" value="MCA"/> <input type="button" value="▼"/>
corr	<input type="text"/>
lemma	<input type="text"/>
	grammatiske trekk ... språklige trekk
	repetisjon
	<input checked="" type="radio"/> 1 <input type="button" value="▼"/> <input type="radio"/> fra 1 <input type="text"/> til 1 <input type="text"/>
	persondata: (skjul) personligevariabler
dokument	<input type="text"/>
testtype	<input type="text" value=""/> <input type="button" value="▼"/>
hjemland	<input type="text" value=""/> <input type="button" value="▼"/>
språk	<input type="text" value=""/> <input type="button" value="▼"/>
alder	<input type="text"/>
kjønn	<input type="text" value=""/> <input type="button" value="▼"/>
	flere persondata ...
<input type="checkbox"/> Søkk innenfor:	<input type="text" value="100"/> <input type="text" value="ord"/> <input type="button" value="▼"/> dokumentvariabler

Vedlegg 4:Oversikt over valg av oppgaveemne for *Språkprøve* og *Høyere Nivå* (kap. 4.5)

<i>Emne</i>	TYSK	SPANSK	ENGELSK	<i>samlet</i>
Bomiljø/ Boformer	3	23	38	<i>64</i>
Mobiltelefoner	23	1	24	<i>48</i>
Vaner & tradisjoner å ta være				
på når du flytter	-	18	15	<i>33</i>
Nyheter	10	4	9	<i>23</i>
Vennskap	15	-	1	<i>16</i>
Møte med norsk kultur	8	-	6	<i>14</i>
Den norske naturen	1	12	-	<i>13</i>
Viktige verdier i livet	6	-	6	<i>12</i>
Fjernsynsprogram for barn	10	-	-	<i>10</i>
Trafikk og boligområder	10	-	-	<i>10</i>
Framtida	-	10	-	<i>10</i>
Fremmedspråklæring	-	9	-	<i>9</i>
Å treffe andre mennesker	-	9	-	<i>9</i>
Frivillig hjelp i organisasjoner	5	-	-	<i>5</i>
En forfatter og en bok han/ hun har skrevet	-	5	-	<i>5</i>
Barneoppdragelse	-	4	-	<i>4</i>
Konkuranse	-	2	1	<i>3</i>
Alkohol og alkoholvaner	2	-	-	<i>2</i>
Gleder	2	-	-	<i>2</i>
Kultur og idrett	-	2	-	<i>2</i>
En religion du kjenner	-	1	-	<i>1</i>
	95	100	100	295

Valg av oppgaveemne for alle tre språkgrupper på *Språkprøve*

<i>emne</i>	TYSK	SPANSK	ENGELSK	<i>samlet</i>
Gjennomsnittsveksten øker	14	8	14	36
Mobiltelefon	13	3	8	24
Bilisme	12	2	6	20
Likestilling mellom kjønn	8		8	16
Leselyst	3	2	10	15
Kommunevalget i Norge	2	7	3	12
Diktet "Det er langt mellom venner"	3	3	5	11
Integrering av innvandere	6	2	3	11
Miljøvern	4	3	4	11
Bolig og boligutgifter	6	3	-	9
Familieliv og yrkesliv	-	9	-	9
Trafikkdøden	2	1	6	9
Fødselstall og befolkningssammensetning	2	-	5	7
Praktisk og teoretisk utdanning	4	3	-	7
Å leve i store byer	-	6	-	6
Borgerlønn	2	3	1	6
Helse og livskvalitet	-	-	6	6
Netthandel	-	5	-	5
Norge er det beste sted å bo	4	-	1	5
Organdonasjon	-	5	0	5
Adopsjon	-	-	4	4
Barndom og voksenverden	2	-	2	4
Bestselgere og bokbransjen	-	3	1	4
Diktet "Privat huskeregel"	2	-	2	4
Diktet "Toleranse"	-	4	-	4
Lærerlønn	-	4	-	4
Øvrige oppgaveemner*	11	24	11	46
	100	100	100	300

Valg av oppgaveemne for alle tre språkgrupper på HN

*f_{≥3}, samlet for alle språkgruppene

Vedlegg 5:

De åtte mest frekvente preposisjoner på Språkprøve og Høyere Nivå (kap. 4.5)

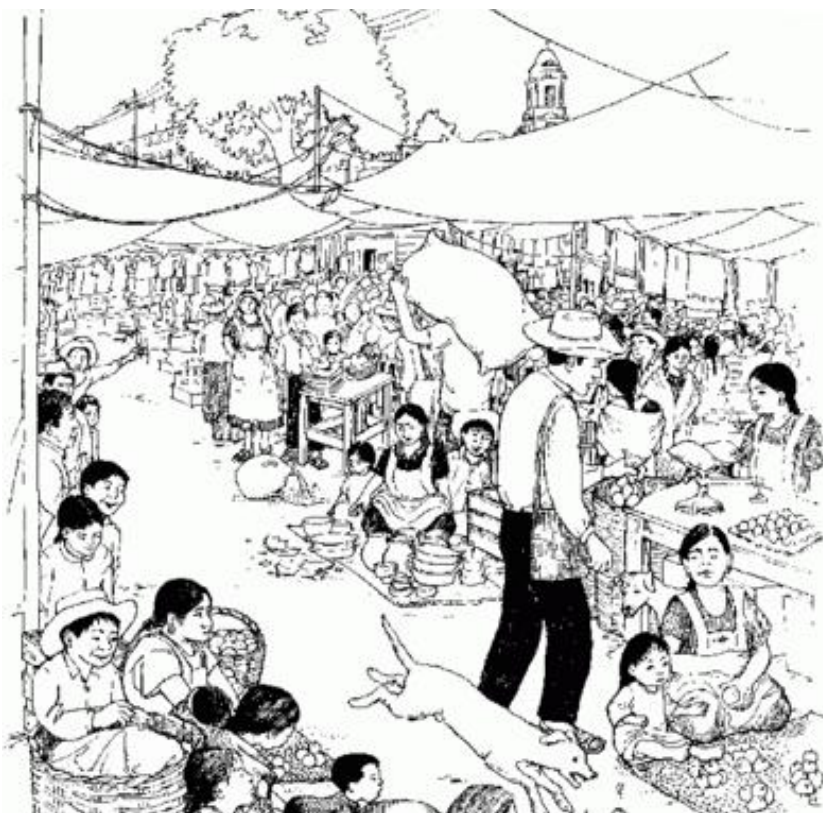
	TYSK				ENGELSK				SPANSK			
	SP		HN		SP		HN		SP		HN	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>i</i>	616	19,6	1277	20.6	596	18.8	1182	19.3	564	19.5	1056	19.8
<i>på</i>	381	12,1	689	11.1	481	15.2	759	12.4	450	15.6	622	11.7
<i>for</i>	327	10,4	731	11.6	280	8.9	683	11.2	297	10.3	638	12
<i>til</i>	336	10,7	722	11.6	379	12	802	13.1	305	10.5	644	12.1
<i>av</i>	231	7,4	628	10.1	226	7.2	535	8.4	184	6.3	493	9.3
<i>med</i>	343	10,9	474	7.7	302	9.5	470	7.7	303	10.5	460	8.7
<i>om</i>	188	6,0	188	3.1	146	4.6	190	3.1	171	5.7	195	3.4
<i>fra</i>	107	3,4	128	2	155	4.5	194	3.2	122	4.2	143	2.6
<i>øvrige</i>	612	19,5	1390	22.2	612	19.3	1332	21.6	506	17.4	1092	20.4
TOTAL	3139	100,0	6227	100	3177	100	6147	100	2902	100	5343	100

Vedlegg 6:

Spansk og norsk internettsøk: Bilder av *marked/mercado* (12.10.2011)



Et typisk norsk marked?



Et typisk spansk/ meksikansk marked?

Vedlegg 7:Oversikt over individuelle profiler på *Språkprøve*

TYSKE INNLÆRERE

<i>Kand.nr.</i>		<i>ikke-obligatoriske kontekster</i>			<i>obligatoriske kontekster</i>		
		korrekt	ukorrekt	redundant	korrekt	ukorrekt	utelatt
ty-s0026	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0027	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-s0028	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0029	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0030	<i>i</i>	60	40	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	33,34	66,67	0
ty-s0058	<i>i</i>	75	25	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	66,67	33,34	0
ty-s0060	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-s0062	<i>i</i>	50	50		100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	50	50	0
ty-s0063	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-s0065	<i>i</i>	66,67	0	33,34	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-s0121	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0123	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-s0124	<i>i</i>	75	25	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0126	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0428	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0429	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0430	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-s0431	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0432	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0433	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0436	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0437	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	0	100	0	0	0	0
ty-s0438	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0439	<i>i</i>	80	20	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-s0440	<i>i</i>	66,67	0	33,34	100	0	0

	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0441	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-s0442	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0443	<i>i</i>	0	100	0	0	0	0
	<i>på</i>	50	50	0	50	50	0
ty-s0444	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0445	<i>i</i>	0	100	0	0	0	0
	<i>på</i>	0	0	0	0	100	0
ty-s0446	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0447	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-s0448	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0449	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-s0450	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0451	<i>i</i>	50	50	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	66,67	33,34	0
ty-s0452	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0453	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-s0454	<i>i</i>	50	50	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-s0455	<i>i</i>	100	0	0	50	50	0
	<i>på</i>	0	100	0	0	0	0
ty-s0456	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-s0457	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0458	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0459	<i>i</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	66,67	33,34	0
ty-s0460	<i>i</i>	100	0	0	80	20	0
	<i>på</i>	0	100	0	0	100	0
ty-s0461	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0462	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0463	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-s0464	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0465	<i>i</i>	0	100	0	0	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-s0467	<i>i</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	50	50	0
ty-s0468	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0469	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-

ty-s0470	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	75	0	25	100	0	0
ty-s0471	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0702	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0908	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-s0910	<i>i</i>	100	0	0	71,43	28,58	0
	<i>på</i>	50	50	0	100	0	0
ty-s0911	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0914	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-s0915	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0919	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0923	<i>i</i>	80	20	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-s0928	<i>i</i>	83,34	0	16,67	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	80	20	0
ty-s0929	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0930	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0934	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0935	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0944	<i>i</i>	100	0	0	33,34	66,67	0
	<i>på</i>	71,43	28,58	0	83,34	16,67	0
ty-s0947	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0952	<i>i</i>	100	0	0	50	50	0
	<i>på</i>	75	25	0	100	0	0
ty-s0961	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0964	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0965	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0966	<i>i</i>	87,5	12,5	0	100	0	0
	<i>på</i>	80	20	0	100	0	0
ty-s0968	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0972	<i>i</i>	75	25	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	87,5	12,5	0
ty-s0973	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0974	<i>i</i>	75	25	0	100	0	0
	<i>på</i>	0	0	0	0	100	0
ty-s0975	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0977	<i>i</i>	100	0	0	75	25	0
	<i>på</i>	50	50	0	100	0	0
ty-s0988	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0

	<i>på</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
ty-s0989	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0990	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0991	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0992	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-s0993	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0994	<i>i</i>	100	0	0	50	50	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-s0995	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-s0998	<i>i</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-

ENGELSKER INNLÆRERE

Kand.nr.		ikke-obligatoriske kontekster			obligatoriske kontekster		
		korrekt	ukorrekt	redundant	korrekt	ukorrekt	utelatt
eng-s0010	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0011	<i>i</i>	69,24	30,77	0	75	8,34	16,67
	<i>på</i>	80	20	0	57,15	42,86	0
eng-s0012	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	75	0	25
eng-s0013	<i>i</i>	100	0	0	75	25	0
	<i>på</i>	75	0	25	50	16,67	33,34
eng-s0014	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-s0015	<i>i</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	33,34	66,67	0
eng-s0017	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0018	<i>i</i>	100	0	0	72,73	18,19	9,1
	<i>på</i>	0	100	0	0	0	0
eng-s0019	<i>i</i>	88,89	11,12	0	87,5	12,5	0
	<i>på</i>	85,72	14,29	0	85,72	14,29	0
eng-s0020	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-s0186	<i>i</i>	100	0	0	83,34	0	16,67
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0187	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0188	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-s0189	<i>i</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	50	50	0
eng-s0190	<i>i</i>	100	0	0	50	50	0
	<i>på</i>	85,72	14,29	0	100	0	0
eng-s0191	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	50	0	50	100	0	0
eng-s0192	<i>i</i>	50	50	0	100	0	0
	<i>på</i>	50	50	0	50	50	0
eng-s0193	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0

	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0194	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	50	50	0	0	0	0
eng-s0218	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0219	<i>i</i>	100	0	0	88,89	11,12	0
	<i>på</i>	66,67	33,34	0	66,67	33,34	0
eng-s0222	<i>i</i>	100	0	0	75	0	25
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0225	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-s0228	<i>i</i>	100	0	0	83,34	0	16,67
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0230	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	80	20	0
eng-s0231	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0288	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-s0289	<i>i</i>	100	0	0	81,82	9,1	9,1
	<i>på</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
eng-s0290	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	33,34	0	66,67	100	0	0
eng-s0291	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	80	0	20	100	0	0
eng-s0292	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0293	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0294	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0295	<i>i</i>	100	0	0	50	50	0
	<i>på</i>	33,34	66,67	0	100	0	0
eng-s0296	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	75	25	0	100	0	0
eng-s0297	<i>i</i>	100	0	0	87,5	12,5	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0298	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0299	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0300	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0301	<i>i</i>	77,78	11,12	11,12	77,78	22,23	0
	<i>på</i>	50	50	0	66,67	33,34	0
eng-s0302	<i>i</i>	100	0	0	83,34	0	16,67
	<i>på</i>	75	0	25	100	0	0
eng-s0303	<i>i</i>	100	0	0	50	50	0
	<i>på</i>	0	100	0	0	0	0
eng-s0304	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0305	<i>i</i>	100	0	0	66,67	33,34	0
	<i>på</i>	50	50	0	100	0	0
eng-s0306	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-s0307	<i>i</i>	75	25	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	50	50	0

eng-s0308	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-s0309	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0310	<i>i</i>	83,34	0	16,67	83,34	16,67	0
	<i>på</i>	75	25	0	100	0	0
eng-s0311	<i>i</i>	90,91	9,1	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0312	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	75	25	0
eng-s0313	<i>i</i>	85,72	14,29	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	83,34	16,67	0
eng-s0314	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-s0315	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	75	25	0
eng-s0316	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0317	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-s0318	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0319	<i>i</i>	50	50	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	14,29	85,72	0
eng-s0320	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	66,67	0	33,34	100	0	0
eng-s0321	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0322	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0324	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0325	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0326	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0327	<i>i</i>	0	0	0	0	100	0
	<i>på</i>	50	50	0	100	0	0
eng-s0328	<i>i</i>	75	25	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0329	<i>i</i>	50	50	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	60	40	0
eng-s0330	<i>i</i>	25	75	0	25	75	0
	<i>på</i>	0	100	0	50	50	0
eng-s0331	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0332	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-s0333	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	66,67	0	33,34	100	0	0
eng-s0334	<i>i</i>	100	0	0	50	50	0
	<i>på</i>	50	50	0	100	0	0
eng-s0335	<i>i</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	66,67	33,34	0
eng-s0336	<i>i</i>	100	0	0	50	50	0
	<i>på</i>	0	100	0	0	0	0
eng-s0337	<i>i</i>	66,67	33,34	0	100	0	0

	<i>på</i>	60	40	0	100	0	0
eng-s0338	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	33,34	0	66,67	100	0	0
eng-s0339	<i>i</i>	60	40	0	100	0	0
	<i>på</i>	0	0	0	0	100	0
eng-s0340	<i>i</i>	100	0	0	80	20	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0341	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0342	<i>i</i>	0	100	0	0	0	0
	<i>på</i>	0	0	0	0	100	0
eng-s0343	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0344	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0345	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0346	<i>i</i>	100	0	0	66,67	33,34	0
	<i>på</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
eng-s0347	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0349	<i>i</i>	50	50	0	100	0	0
	<i>på</i>	0	0	0	0	100	0
eng-s0350	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-s0352	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0354	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0355	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0356	<i>i</i>	0	0	0	0	100	0
	<i>på</i>	50	50	0	100	0	0
eng-s0357	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0736	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-s0738	<i>i</i>	100	0	0	75	0	25
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-s0740	<i>i</i>	0	0	0	0	100	0
	<i>på</i>	0	100	0	0	0	0
eng-s0751	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-

SPANSKE INNLÆRERE

<i>Kand.nr.</i>		<i>ikke-obligatoriske kontekster</i>			<i>obligatoriske kontekster</i>		
		korrekt	ukorrekt	redundant	korrekt	ukorrekt	utelatt
spa-s0001	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-s0002	<i>i</i>	100	0	0	50	50	0
	<i>på</i>	80	0	20	100	0	0
spa-s0003	<i>i</i>	100	0	0	50	0	50
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0004	<i>i</i>	50	50	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	60	40	0
spa-s0006	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0

	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-s0041	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0042	<i>i</i>	0	0	100	0	0	0
	<i>på</i>	75	0	25	100	0	0
spa-s0043	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-s0044	<i>i</i>	0	100	0	0	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0047	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0160	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-s0167	<i>i</i>	88,89	0	11,12	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	83,34	0	16,67
spa-s0170	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0172	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0173	<i>i</i>	100	0	0	85,72	14,29	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0174	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0176	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0177	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	80	0	20	100	0	0
spa-s0178	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0548	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	84,62	15,39	0	100	0	0
spa-s0549	<i>i</i>	66,67	0	33,34	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0550	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0551	<i>i</i>	0	100	0	0	100	0
	<i>på</i>	87,5	12,5	0	70	20	10
spa-s0553	<i>i</i>	75	25	0	100	0	0
	<i>på</i>	90	10	0	91,67	0	8,34
spa-s0554	<i>i</i>	0	0	100	0	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0555	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0558	<i>i</i>	100	0	0	66,67	33,34	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-s0559	<i>i</i>	0	0	0	0	0	100
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-s0560	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0561	<i>i</i>	75	25	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	66,67	33,34	0
spa-s0562	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0563	<i>i</i>	50	50	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	50	50	0
spa-s0564	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0

spa-s0565	<i>i</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	50	50	
spa-s0566	<i>i</i>	87,5	12,5	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-s0567	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0568	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	0	0	0	0	100	0
spa-s0569	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0573	<i>i</i>	100	0	0	92,31	7,7	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0575	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-s0679	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-s0680	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	0	0	100	0	100	0
spa-s0682	<i>i</i>	100	0	0	50	33,34	16,67
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-s0684	<i>i</i>	81,82	18,19	0	100	0	0
	<i>på</i>	0	0	0	0	100	0
spa-s0685	<i>i</i>	100	0	0	66,67	0	33,34
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0687	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0689	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0690	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0691	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-s0692	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0694	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	50	0	50	100	0	0
spa-s0696	<i>i</i>	0	100	0	0	100	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0697	<i>i</i>	100	0	0	60	40	0
	<i>på</i>	0	100	0	0	0	0
spa-s0698	<i>i</i>	100	0	0	83,34	16,67	0
	<i>på</i>	0	100	0	0	0	0
spa-s0703	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0705	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-s0706	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0715	<i>i</i>	85,72	14,29	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	50	50	0
spa-s0737	<i>i</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	50	50	0
spa-s0741	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-s0743	<i>i</i>	87,5	12,5	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	66,67	0	33,34
spa-s0746	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0

	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-s0748	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0754	<i>i</i>	0	100	0	0	100	0
	<i>på</i>	50	50	0	50	50	0
spa-s0757	<i>i</i>	50	50	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	80	20	0
spa-s0764	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0774	<i>i</i>	80	20	0	100	0	0
	<i>på</i>	0	0	0	0	100	0
spa-s0775	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100			100		
spa-s0776	<i>i</i>	75	25	0	75	25	0
	<i>på</i>	83,34	16,67	0	83,34	16,67	0
spa-s0777	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-s0778	<i>i</i>	90,91	9,1	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	85,72	14,29	0
spa-s0779	<i>i</i>	85,72	0	14,29	100	0	0
	<i>på</i>	60	0	40	75	25	0
spa-s0782	<i>i</i>	100	0	0	75	0	25
	<i>på</i>	50	50	0	100	0	0
spa-s0808	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0809	<i>i</i>	40	60	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	25	75	0
spa-s0810	<i>i</i>	60	40	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	60	40	0
spa-s0812	<i>i</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	33,34	66,67	0
spa-s0814	<i>i</i>	85,72	14,29	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	66,67	33,34	0
spa-s0817	<i>i</i>	50	0	50	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	66,67	0	33,34
spa-s0822	<i>i</i>	40	40	20	100	0	0
	<i>på</i>	0	0	0	0	100	0
spa-s0823	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0825	<i>i</i>	0	0	0	0	100	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0826	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0830	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0831	<i>i</i>	83,34	16,67	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	50	50	0
spa-s0832	<i>i</i>	77,78	22,23	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	60	40	0
spa-s0833	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0835	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0837	<i>i</i>	80	0	20	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-s0839	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-

spa-s0840	<i>i</i>	100	0	0	85,72	14,29	0
	<i>på</i>	60	20	20	100	0	0
spa-s0841	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-s0842	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0843	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0844	<i>i</i>	75	25	0	75	0	25
	<i>på</i>	100	0	0	80	20	0
spa-s0845	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-s0847	<i>i</i>	100	0	0	50	50	0
	<i>på</i>	42,86	42,86	14,29	100	0	0

Vedlegg 8:Oversikt over individuelle profiler på *Høyere Nivå*

TYSKE INNLÆRERE

Kand.nr.		ikke-obligatoriske kontekster			obligatoriske kontekster		
		korrekt	ukorrekt	redundant	korrekt	ukorrekt	utelatt
ty-h0206	<i>i</i>	57,15	42,86	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	50	50	0
ty-h0211	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0219	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0224	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-h0225	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0226	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-h0228	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0244	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0245	<i>i</i>	100	0	0	83,34	16,67	0
	<i>på</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
ty-h0246	<i>i</i>	92,31	7,7	0	100	0	0
	<i>på</i>	85,72	14,28	0	85,72	14,29	0
ty-h0249	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0250	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0251	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0258	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0260	<i>i</i>	50	50	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0277	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0280	<i>i</i>	75	25	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0283	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	50	50	0	100	0	0
ty-h0291	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	90	0	10
ty-h0293	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0296	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0297	<i>i</i>	75	25	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	83,34	0	16,67
ty-h0303	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-h0305	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0309	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0310	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0

	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0314	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-h0315	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0316	<i>i</i>	85,72	14,29	0	85,72	14,29	0
	<i>på</i>	75	25	0	75	25	0
ty-h0317	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0320	<i>i</i>	80	20	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	75	25	0
ty-h0321	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	50	50	0	100	0	0
ty-h0325	<i>i</i>	100	0	0	80	20	0
	<i>på</i>	33,34	66,67	0	100	0	0
ty-h0328	<i>i</i>	80	20	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	50	50	0
ty-h0333	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100			100	0	0
ty-h0337	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0342	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-h0346	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0349	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-h0353	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0355	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0360	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0363	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0368	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0378	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0380	<i>i</i>	100	0	0	87,5	12,5	0
	<i>på</i>	50	50	0	100	0	0
ty-h0382	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0395	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0399	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0400	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0402	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0403	<i>i</i>	92,31	7,7	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	66,67	33,34	0
ty-h0404	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-h0405	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0

ty-h0408	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0409	<i>i</i>	86,67	13,34	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	50	50	0
ty-h420	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-h0421	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0425	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0432	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	50	0	50
ty-h0433	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0446	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0449	<i>i</i>	83,34	16,67	0	100	0	0
	<i>på</i>	0	0	0	0	100	0
ty-h0462	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0463	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0467	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0471	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-h0475	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0476	<i>i</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
	<i>på</i>	0	0	0	0	100	0
ty-h0477	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0478	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	75	25	0
ty-h0482	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0484	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0485	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0487	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0490	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0497	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0502	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0504	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0505	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0508	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0509	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0544	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0

	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0545	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0551	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0557	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0565	<i>i</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	80	20	0
ty-h0567	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-h0568	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-h0575	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-h0578	<i>i</i>	75	25	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-h0581	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0584	<i>i</i>	85,72	14,29	0	85,72	14,29	0
	<i>på</i>	50	50	0	50	50	0
ty-h0588	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
ty-h0730	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-h0731	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-h0737	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
ty-h0743	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0

ENGELSKE INNLÆRERE

Kand.nr.		ikke-obligatoriske kontekster			obligatoriske kontekster		
		korrekt	ukorrekt	redundant	korrekt	ukorrekt	utelatt
eng-h0169	<i>i</i>	25	50	25	100	0	0
	<i>på</i>	0	0	0	0	100	0
eng-h0178	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0179	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0182	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0187	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0189	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0191	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0201	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	0	100	0	0	0	0
eng-h0202	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0210	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0212	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0

	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0213	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0215	<i>i</i>	100	0	0	80	0	20
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0216	<i>i</i>	37,5	50	12,5	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	42,86	57,15	0
eng-h0217	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0218	<i>i</i>	83,34	16,67	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0221	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0227	<i>i</i>	71,43	14,29	14,29	83,34	0	16,67
	<i>på</i>	0	0	0	0	100	0
eng-h0229	<i>i</i>	50	50	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	50	50	0
eng-h0234	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0235	<i>i</i>	100	0	0	80	0	20
	<i>på</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
eng-h0238	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0241	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0255	<i>i</i>	83,34	16,67	0	100	0	0
	<i>på</i>	0	0	0	0	100	0
eng-h0261	<i>i</i>	100	0	0	87,5	12,5	0
	<i>på</i>	70	30	0	100	0	0
eng-h0263	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0265	<i>i</i>	83,34	16,67	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	66,67	33,34	0
eng-h0271	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0289	<i>i</i>	85,72	14,29	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	60	40	0
eng-h0300	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0308	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0324	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0331	<i>i</i>	100	0	0	91,67	8,34	0
	<i>på</i>	0	100	0	0	0	0
eng-h0332	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0334	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0437	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	50	50	0
eng-h0348	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0349	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0351	<i>i</i>	90,91	0	9,1	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0

eng-h0412	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0423	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0428	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0435	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0436	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	75	25	0	100	0	0
eng-h0437	<i>i</i>	80	20	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0438	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0439	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0441	<i>i</i>	88,89	11,12	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	83,34	16,67	0
eng-h0443	<i>i</i>	100	0	0	75	25	0
	<i>på</i>	85,72	14,29	0	100	0	0
eng-h0456	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0457	<i>i</i>	0	100	0	0	100	0
	<i>på</i>	50	50	0	66,67	33,34	0
eng-h0458	<i>i</i>	50	50	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	50	50	0
eng-h0468	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0469	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0470	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0472	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0481	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0489	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0492	<i>i</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0498	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	60	40	0
eng-h0499	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0500	<i>i</i>	50	50	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0501	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0503	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	33,34	66,67	0
eng-h0506	<i>i</i>	75	25	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	66,67	33,34	0
eng-h0507	<i>i</i>	100	0	0	80	20	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0510	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0513	<i>i</i>	100	0	0	66,67	16,67	16,67

	<i>på</i>	50	50	0	100	0	0
eng-h0515	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0521	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0526	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0533	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0534	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0549	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0550	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0552	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0553	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0555	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0561	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0562	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0566	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0571	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0572	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0573	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0579	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0585	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0594	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
eng-h0597	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0604	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0608	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0610	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
eng-h0613	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0614	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0617	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0621	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
eng-h0622	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0

eng-h0623	<i>i</i>	100	0	0	93,75	0	6,25
	<i>på</i>	66,67	0	33,34	100	0	0
eng-h0625	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-

SPANSKE INNLÆRERE

Kand.nr.		ikke-obligatoriske kontekster			obligatoriske kontekster		
		korrekt	ukorrekt	redundant	korrekt	ukorrekt	utelatt
spa-h0003	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0006	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0012	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0017	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0018	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	80	20	0	100	0	0
spa-h0020	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0021	<i>i</i>	100	0	0	83,34	0	16,67
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0029	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0030	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0037	<i>i</i>	50	50	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0049	<i>i</i>	100	0	0	75	25	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0054	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0059	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0069	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0073	<i>i</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
	<i>på</i>	0	0	0	0	100	0
spa-h0075	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0083	<i>i</i>	100	0	0	85,72	14,29	0
	<i>på</i>	80	20	0	100	0	0
spa-h0085	<i>i</i>	50	50	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0097	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0099	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0115	<i>i</i>	85,72	14,29	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	33,34	66,67	0
spa-h0117	<i>i</i>	83,34	16,67	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	66,67	33,34	0
spa-h0128	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0130	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0

spa-h0133	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0136	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0142	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0153	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0154	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0155	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0156	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0159	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0168	<i>i</i>	0	100	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	50	50	0
spa-h0175	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0183	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0200	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0207	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0222	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0230	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0231	<i>i</i>	50	50	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	66,67	33,34	0
spa-h0236	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0242	<i>i</i>	100	0	0	87,5	12,5	0
	<i>på</i>	66,67	33,34	0	50	50	0
spa-h0259	<i>i</i>	100	0	0	33,34	66,67	0
	<i>på</i>	66,67	33,34	0	80	0	20
spa-h0267	<i>i</i>	80	20	0	100	0	0
	<i>på</i>	0	0	0	0	100	0
spa-h0270	<i>i</i>	100	0	0	66,67	0	33,34
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0276	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0287	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0298	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0301	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0313	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0330	<i>i</i>	100	0	0	40	60	0
	<i>på</i>	0	100	0	0	0	0
spa-h0338	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0340	<i>i</i>	87,5	12,5	0	87,5	12,5	0

	<i>på</i>	33,34	66,67	0	100	0	0
spa-h0343	<i>i</i>	100	0	0	66,67	33,34	0
	<i>på</i>	75	25	0	100	0	0
spa-h0354	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0358	<i>i</i>	100	0	0	88,89	0	11,12
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0361	<i>i</i>	72,73	27,28	0	100	0	0
	<i>på</i>	0	0	0	0	100	0
spa-h0372	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0376	<i>i</i>	75	25	0	100	0	0
	<i>på</i>	0	0	0	0	100	0
spa-h0377	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0388	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0389	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0390	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0393	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0396	<i>i</i>	100	0	0	66,67	33,34	0
	<i>på</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
spa-h0398	<i>i</i>	90	0	0	90,91	9,1	0
	<i>på</i>	50	50	0	50	50	0
spa-h0407	<i>i</i>	94,45	5,56	0	94,45	5,56	0
	<i>på</i>	66,67	33,34	0	66,67	33,34	0
spa-h0430	<i>i</i>	33,34	33,34	33,34	50	50	0
	<i>på</i>	0	100	0	0	100	0
spa-s0434	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	0	100	0	0	0	0
spa-h0443	<i>i</i>	0	0	0	0	100	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0447	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0461	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0491	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0496	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0517	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0527	<i>i</i>	0	100	0	0	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	50	50	0
spa-h0528	<i>i</i>	75	25	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	75	25	0
spa-h0532	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0560	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0563	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0587	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0

spa-h0601	<i>i</i>	85,72	14,29	0	100	0	0
	<i>på</i>	0	0	0	0	100	0
spa-h0628	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	0	0	0
spa-h0643	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0651	<i>i</i>	66,67	33,34	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	75	25	0
spa-h0655	<i>i</i>	85,72	14,29	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	80	20	0
spa-h0659	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	50	50	0
spa-h0660	<i>i</i>	-	-	-	-	-	-
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0665	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0666	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-
spa-h0669	<i>i</i>	85,72	14,29	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	50	50	0
spa-h0670	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	100	0	0	100	0	0
spa-h0673	<i>i</i>	0	100	0	0	0	0
	<i>på</i>	0	0	0	0	100	0
spa-h0674	<i>i</i>	100	0	0	100	0	0
	<i>på</i>	-	-	-	-	-	-

SAMMENDRAG

Spatial meanings are clearly fundamental to human cognition (Bowerman & Choi 1991), og preposisjonene *i* og *på* tilhører ett sett *semantiske primitiver* som beskriver våre grunnleggende erfaringer i og med verden (Jackendoff 1992, Talmy 1983, Clark 1973). Allerede veldig tidlig i utforskningen av språk, oppdager barn hvordan språklig informasjon om ROM er organisert i morsmål. Denne masteroppgaven handler derimot om preposisjonene *i* og *på* i et andrespråksperspektiv. Spørsmålene, som står sentrale i mitt prosjekt, er hvordan tyske, engelske og spanske voksne norskinnlærere mestrer *i* og *på* i sine mellomspråkstekster, og om og på hvilke måter morsmålet til innlæreren påvirker tilegnelsen av preposisjonene *i* og *på*.

Viktige begreper for det teoretiske fundamentet er kognitiv semantikk og kognitiv tilnærming til andrespråkstilegnelse. Ikke minst kan Slobins hypotese om *Thinking for Speaking* (1996) være nyttig når man skal se på hvordan grammatiske innholdskategorier i førstespråket kan påvirke andrespråkstilegnelsen.

Min studie er korpusbasert og datamaterialet er hentet fra *ASK – norsk andrespråkskorpus* (Universitetet i Bergen). For å undersøke og kaste lys på morsmålpåvirkning i bruken av preposisjoner i norsk mellomspråk, benytter jeg meg av Jarvis' metode for transferundersøkelser (2000, 2008, 2010). Analysen består av en kvantitativ frekvensundersøkelse og en kvalitativ bruksundersøkelse.

Resultatene viser at forskjellene i mestringen av preposisjonene *i* og *på* er signifikante morsmålsgruppene imellom, og at det er spesielt den spanske og tyske morsmålsgruppen, to typologisk forskjellige språk, som viser signifikante forskjeller og tendenser til overbruk av preposisjonen *i* på grunn av ulike årsaker. De spanske innlærerne i datamaterialet underanvender preposisjonen *p*, mens den engelske morsmålsgruppen overanvender denne preposisjonen. I tillegg til disse funn, eksisterer det innlærergruppespesifikke feilsystematikker. Begge punkter underbygger det faktum at morsmålstransfer som påvirkningsfaktor er til stede. Slobins hypotese (1996) og konseptuell transfer (Jarvis & Pavlenko 2008) diskuteres som mulige forklaringer for resultatene. Svarene som analysen gir i forbindelse med preposisjonsbruken i innlærerprestasjoner, viser også at selve distribusjonsmønstrene til preposisjonene *i* og *på* i S2 er ustabile og lite transparente, slik at det er vanskelig for innlærerne å finne ”nøkler” i og fra innputt.

ABSTRACT

Spatial meanings are clearly fundamental to human cognition (Bowerman & Choi 1991), and prepositions *i* (in) and *på* (on) in Norwegian belong to a set of *semantic primitives* that describe our basic experiences in and with the world around us (Jackendoff 1992, Talmy 1983). Children, as young as two years of age, are sensitive to how their mother tongue organizes and expresses spatial meanings (Clark 1973). This master thesis takes a second language perspective in exploring the Norwegian prepositions *i* (in) and *på* (on). Research questions in this project seek to answer how L2 Norwegian learners with German, English and Spanish L1 express spatial meanings and master the prepositions *i* (in) and *på* (on) in their written interlanguage, and if and how the learners' first languages influence the acquisition of those preposition in the L2.

Belonging to the theoretical framework is a cognitive approach to second language learning and cognitive semantics. In addition, Slobin's *Thinking for Speaking*-hypothesis sheds light on how grammatical categories in the L1 can influence L2 acquisition of prepositions.

This is a corpus-based study with data collected from the ASK corpus (Norwegian Second Language Corpus). To investigate L1 transfer in the acquisition and use of prepositions in written Norwegian interlanguage, the principles of Jarvis' methodological framework (2000, 2008, 2010) have been used. The study is based on a quantitative frequency analysis and a qualitative usage based analysis.

The results show significant variances in how the different learner groups master the prepositions *i* (in) and *på* (on). Additionally, I find learner group specific systemacies in the distribution of error structures. Both points underpin the fact that L1 transfer is a possible explanation for how prepositions are used. Slobin's hypothesis (1996) and conceptual transfer (Jarvis & Pavlenko 2008) are discussed in relation to the results.

Furthermore, the results of the analysis show that the distributional patterns of *i* (in) and *på* (on) in Norwegian are unstable and have a low degree of transparency and consistency so that learners of L2 Norwegian have great difficulties finding "clues" in the input for the acquisition of those prepositions.