

Ikke vanskelig?

Om innlæring av negasjon i norsk i et markerthetsperspektiv

Hanna Solberg Andresen



Masteroppgave i norsk som andrespråk

Institutt for lingvistiske fag

UNIVERSITETET I OSLO

1. desember 2006

Ikke vanskelig?

Om innlæring av negasjon i norsk i et markerthetsperspektiv

Hanna Solberg Andresen

Masteroppgave i norsk som andrespråk
Institutt for lingvistiske fag, Universitetet i Oslo

1. desember 2006

INNHold

FORORD	VII
LISTE OVER FORKORTELSER	IX
1. INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	1
1.2 Teoretisk bakgrunn	1
1.3 Tidligere forskning.....	2
1.4 Problemstilling	3
1.5 Datamateriale og informanter.....	3
1.6 Forhåndsantagelser	4
1.7 Flere spørsmål.....	6
1.8 Oppgavens innhold	6
2. MARKERTHET OG NEGASJON.....	8
2.1 SPRÅKTYPLOGI OG ANDRESPRÅKSFORSKNING	8
2.1.1 Markerthet	9
2.1.2 Markerthet, kjerne og periferi – et UG-perspektiv	10
2.1.3 Markerthet og frekvens – et typologisk perspektiv	11
2.1.4 Markerthet og andrespråklæring	12
2.1.5 Hyltenstams markerthetshypotese og min problemstilling.....	14
2.2 NEGASJON I VERDENS SPRÅK.....	16
2.2.1 En preverbal tendens i verdens språk?	16
2.2.2 Negasjon i pidgin- og kreolspråk.....	18
2.2.3 Negasjon i norsk	19
2.2.4 Negasjon i mellomspråk.....	19
2.2.5 Negasjon i informantenes morsmål	20
2.2.6 Negasjon i engelsk	22
2.2.7 Negasjon og markerthet (og et markerhetsproblem).....	22
3. UNIVERSELLE LÆRINGSLØYPER? TIDLIGERE FORSKNING.....	24
3.1 NEGASJON I TIDLIGERE FORSKNING – ET HISTORISK TILBAKEBLIKK	24
3.1.1 Kort om læringsløyper	24
3.1.2 Innlæring av negasjon i engelsk	25
3.1.3 Innlæring av negasjon i tysk.....	26

3.1.4	Innlæring av negasjon i svensk.....	26
3.1.5	Ulike forklaringsmodeller	31
3.1.6	Innlæring av negasjon i norsk	34
3.1.7	Andre negasjonsstudier.....	34
3.2	LÆRINGSLØYPER MED ET KRITISK BLIKK	35
3.2.1	Morsmålsoverføring eller rudimentært system?.....	35
3.2.2	Et psykolingvistisk alternativ.....	36
3.2.3	En pragmatisk tilnærming	39
3.3	”UNIVERSELLE” UNIVERSALIER? EN KRITISK OPPSUMMERING	41
3.3.1	Tidligere testing av informanter med postN i morsmålet.....	41
3.3.2	Universalium versus tendens.....	43
3.3.3	Men hva er vanskeligst?.....	45
4.	METODE.....	47
4.1	VALG AV TESTMETODE	47
4.1.1	Skriftlig testing.....	47
4.1.2	Muntlig testing	49
4.1.3	Om valg av testtidspunkt	50
4.1.4	Valg av informanter	51
4.1.5	Presentasjon av informantene og norskkurset.....	52
4.2	OPPGAVESETT OG DATAINNSAMLING.....	55
4.2.1	De skriftlige testene.....	55
4.2.2	De muntlige testene.....	57
4.2.3	Om bruken av ordet 'feil'.....	59
5.	RESULTATER OG ANALYSE.....	60
5.1	OM TOLKING AV TESTENE	60
5.1.1	Spørsmål om kompetanse, validitet og reliabilitet.....	60
5.1.2	Om retting av oppgavene og tolking av feil	62
5.1.3	Om ubesvarte oppgaver	63
5.2	NEGASJON I DE SKRIFTLIGE TESTENE	64
5.2.1	Negasjon i hovedsetninger	64
5.2.2	Negasjon i leddsetninger.....	66
5.2.3	Sammenlikning av de to gruppene	66
5.2.4	Ett mønster, én strategi	68

5.2.5	<i>Eksempler på frie negasjonsfeil</i>	69
5.2.6	<i>Hva slags feil?</i>	69
5.2.7	<i>Om negasjon i friteksten</i>	71
5.3	NEGASJON I DE MUNTLEGE TESTENE	72
5.3.1	<i>Om å teste negasjonsstrukturer i hovedsetninger</i>	72
5.3.2	<i>Negasjon i hovedsetninger – eksempler på preN</i>	73
5.3.3	<i>Negasjon i leddsetninger</i>	77
5.4	NOEN ORD OM INVERSJON	79
5.4.1	<i>Inversjon i de skriftlige testene</i>	79
5.4.2	<i>Inversjon i de muntlige testene</i>	80
6.	DRØFTING AV RESULTATENE OG MULIGE FORKLARINGSMÅTER ... 82	
6.1	<i>Forekomst eller tendens?</i>	82
6.2	<i>Spørsmålet om input- og morsmålpåvirkning</i>	84
6.3	<i>Automatiserte enheter</i>	86
6.4	<i>Negasjonens kommunikative betydning</i>	90
6.5	<i>Visse markerte trekk mer markerte enn andre? Negasjon vs. inversjon</i>	93
6.7	<i>Spørsmålet om tverrspråklig innflytelse</i>	95
6.8	<i>”Ikke” versus andre adverb</i>	97
6.9	<i>Som man leter, finner man...? Metodiske betraktninger</i>	98
7.	VANSKELIG MOT ALLE ODDS? AVSLUTNING	100
	LITTERATURLISTER	105
	LITTERATUR.....	105
	LITTERATUR FRA NETTET:.....	109
	MUNTLEGE KILDER / ANDRE SKRIFTLIGE KILDER	110
	VEDLEGG	111
	<i>Vedlegg 1) Tysk negasjonstest</i>	113
	<i>Vedlegg 2) Norsk negasjonstest</i>	117
	<i>Vedlegg 3) Intervjuguide</i>	123
	<i>Vedlegg 4) Verbplansje 1</i>	125
	<i>Vedlegg 5) Verbplansje 2</i>	126
	<i>Vedlegg 6) Tegneserie</i>	127
	<i>Vedlegg 7) Adjektiv/som-setninger</i>	129

<i>Vedlegg 8) Klokkeoppgave</i>	131
<i>Vedlegg 9) Resultater negasjon (primærgruppa)</i>	132
<i>Vedlegg 10) Resultater negasjon (kontrollgruppa)</i>	133
<i>Vedlegg 11) Signifikanstest</i>	134
<i>Vedlegg 12) Korrelasjonstabeller</i>	135
<i>Vedlegg 13) Hva slags feil?</i>	137
<i>Vedlegg 14) Eksempler på negasjon i friteksten</i>	140
<i>Vedlegg 15) Resultater inversjon (primærgruppa)</i>	142
<i>Vedlegg 16) Resultater inversjon (kontrollgruppa)</i>	143
<i>Vedlegg 17) Transkripsjon 1 (Katja, hele samtalen)</i>	144
<i>Vedlegg 18) Transkripsjon 2 (Bernd, utdrag)</i>	148
<i>Vedlegg 19) Transkripsjon 3 (Nadine, utdrag)</i>	149
<i>Vedlegg 20) Negasjon i leddsetninger</i>	150
<i>Vedlegg 21) Inversjon muntlig</i>	153
<i>Vedlegg 22) Andre adverb</i>	154

Forord

Man kunne kanskje tenke seg at i arbeidet med en så ”negativt ladet” oppgave – både hva gjelder tittel og innhold – ville det ikke være mye hjelp eller oppmuntring å få. Men til min store glede har det ikke vært annet enn et inspirerende ja i alles munn!

Den største takken går til alle informantene som har stilt opp både i og utenfor undervisningstiden – for uten dem hadde jeg ikke kunnet skrive denne oppgaven. Takk til min veileder Else Ryen for alle konstruktive tilbakemeldinger og for viktig oppmuntring. Takk også til Anne Golden og Helge Lødrup for nyttige litteraturtips i startfasen, og til Rolf Theil for litteraturtips og nyttige diskusjoner. En spesielt stor takk til Astrid Kjetså for all hjelp med informanter og tilrettelegging både i forbindelse med testing og etterarbeid. Takk også til Torill Storvestre, Cecilie Lønn og Frode Hermundsgård ved ILN og Vigdis Jorand, Kristin Fonnes, Toril Sørensen og Trude Bjerga ved Oslo Katedralskole for lånet av informanter og tilrettelegging for testing. Stor takk til Eivind Merok som har hjulpet meg med utkjøring av alle signifikanstestene. Og takk til Kai for all teknisk hjelp!

Til slutt vil jeg takke pappa for at du alltid er oppriktig interessert og følger meg opp på alle plan, lillebror for (ofte vel kritiske (!)) men ikke desto mindre) nyttige innvendinger – og mamma for at du stadig minner meg om at det finnes flere viktige ting i dette livet.

Hanna Solberg Andresen,

Oslo 1. desember 2006

Liste over forkortelser

preN: preverbal negasjon

postN: postverbal negasjon

NEG/Neg/neg: negasjon

TFS: tysk-, fransk- og spanskprøvene

HS: hovedsetning

LS: leddsetning

ASF: andrespråksforskning

ASL: andrespråklæring

UG: universell grammatikk

SU: språklige universalier

KA: kontrastiv analyse

S1: førstespråk/morsmål

S2: andrespråk

L1: førstespråk/morsmål (Language 1)

L2: andrespråk (Language 2)

IL: interlanguage (mellomspråk)

Aux: auxiliaries (hjelpeverb)

Forkortelsene blir brukt i varierende grad i forskjellige kontekster av hensyn til leseren. I den første delen av oppgaven blir begrepene ofte skrevet fullt ut for å lage språklig flyt, mens de i metode- og analysedelen forekommer såpass ofte at forkortelsene gir mer oversikt. Da forekommer også sammensetninger med visse av forkortelsene (spesielt preN og postN) for å slippe veldig lange forklaringer hver gang de skal brukes i sammenheng med andre ord. For eksempel betyr postN-innlærer en innlærer med postverbal negasjon i morsmålet, preN-morsmål betyr et morsmål som har strukturen preN osv. Dette skal komme greit frem av konteksten. NEG/Neg/neg, som alle brukes for negasjon, forekommer i ulik grad i diverse sitater ettersom de brukes ulikt av de ulike forskerne.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

”Ikke” vanskelig? er spørsmålet som stilles i tittelen på denne oppgaven. For skulle det egentlig være vanskelig å tilegne seg negasjon i norsk? Regelen for negasjon i norsk er tilsynelatende enkel: Nektingsadverbialet *ikke* kommer etter det finitte verbet i hovedsetninger og før det finitte verbet i leddsetninger. Likevel er det å følge denne regelen vanskeligere enn man skulle tro. De fleste som har hatt en viss kontakt med innlærere av norsk, har kanskje lagt merke til setninger som *jeg ikke spiser* på den ene siden, og setninger som *jeg håper at han kommer ikke*, på den andre. Men hva skyldes denne forvirringen? Og vil den gjelde for alle – hva med for eksempel innlærere som har den samme negasjonsstrukturen i sitt eget morsmål...?

Bakgrunnen for min interesse på dette område var mitt første møte med markerhetsteorier og læringsløyper på grunnfag i norsk som andrespråk. Jeg ble fascinert av spørsmål som berørte markerhet og vanskelighetsgrad ved innlæring: Kan det være vanskelig å lære noe man allerede kan? Hvorfor er noe vanskeligere enn noe annet? Kan vanskelighetsgrad være knyttet til hvor utbredt noe er blant verdens språk – og i så fall hvordan?

1.2 Teoretisk bakgrunn

Innen andrespråksforskningen har det vært vanlig å knytte spørsmålet om læringsvansker eller vanskelighetsgrad til begrepet markerhet. Markerhetsteoriene sier bl.a. at trekk som er *sjeldne* i verdens språk – og altså markerte – er vanskeligere å lære enn de som er frekvente – og altså umarkerte. I tillegg vil innlærerne som regel gå omveien om det motsvarende umarkerte trekket på vei mot mestring av det markerte (se for eksempel Hyltenstam 1984). I følge markerhetsteorien betyr dette at selv om både målspåket og innlærernes morsmål har det samme markerte trekket, vil innlærerne i en tidlig fase gå veien om det umarkerte trekket.

I norsk har vi et trekk som regnes for å være typologisk markert, nemlig postverbal negasjon (postN) (jf. Dahl:1977). Det er med andre ord vanligere blant verdens språk med en struktur som ”*jeg ikke spiser*” enn ”*jeg spiser ikke*” – og den førstnevnte vil i følge markerhetsteorien også være lettere å tilegne seg i et andrespråk. I norsk har vi som nevnt innledningsvis, i tillegg ulike regler for negasjon i hoved- og leddsetning. Vi har med andre ord to ulike regler for én og samme funksjon (det å negere), noe som gjør det hele ytterligere komplisert.

Det finnes imidlertid også andre språk som har den samme negasjonsstrukturen som norsk, for eksempel tysk og nederlandsk. Både på tysk, nederlandsk og norsk vil man ha strukturer som ”jeg spiser ikke”, og ”... at han ikke kommer”. Mitt spørsmål var derfor om innlærere med disse morsmålene likevel produserer umarkerte strukturer i hovedsetninger når de skal lære et av de andre språkene. Med andre ord: Kan det være at innlærere med disse morsmålene i en tidlig fase vil produsere setninger som ”jeg ikke kommer” til tross for at de verken i morsmål eller målspråk har en slik eksempelstruktur? Kunne det ikke tvert i mot tenkes at disse innlærerne intuitivt ville velge postverbal negasjon i hovedsetninger og preverbal negasjon i leddsetninger, slik at de i innlæringen av negasjon i begge setningstypene ville ha et fortrinn fremfor andre innlærere?

Med utgangspunkt i slike spørsmål har hovedformålet med denne studien vært å se nærmere på forholdet mellom innlæring av negasjon i norsk og spørsmålet om vanskelighet knyttet til markerthet – og følgelig også på hvorvidt typologi kan ha relevans for andrespråksforskning. Undersøkelsen har bestått i å teste informanter med tysk og nederlandsk morsmålsbakgrunn (dvs. innlærere med samme negasjonsstruktur i morsmålet som norsk) for å se om preverbal negasjon forekom i deres norsk, og i så fall i hvilken grad sammenliknet med informanter med andre negasjonsstrukturer i morsmålet. Oppgaven tar dermed sikte på å evaluere gyldigheten til markerhetsteoriene i tilknytning til læringsløyper i andrespråksinnlæring.

1.3 Tidligere forskning

Flere tidligere undersøkelser indikerer at innlærere av negasjon i språk med postverbal negasjon i hovedsetninger (for eksempel engelsk, tysk og svensk), ser ut til å følge den samme innlæringsløypa uavhengig av bakgrunnsfaktorer som alder, utdanning og morsmål. De mest kjente studiene av andrespråksinnlæring av negasjon er gjort i engelsk, tysk og svensk (se for eksempel Cancino, Rosansky og Schumann 1978, Clahsen, Meisel og Pienemann 1983, Hyltenstam 1977, 1978, Bolander 1987, 1988). Disse studiene omfatter så vel longitudinelle som tvernsnittstudier, studier av innlærere med ulike morsmål, barn og voksne, samt innlærere som har og som ikke har fått undervisning. Det finnes selvsagt visse individuelle variasjoner, men felles for studiene er at resultatene antyder at innlærerne passerer visse stadier i en læringsløype på vei mot målspråksnormen, og at læringen går fra *ekstern* via *preverbal* til *postverbal* negasjon (Bolander 1987:3). I skandinaviske språk er riktig plassering av negasjon i leddsetninger det som tilegnes sist. Disse læringsløypene er generelt anerkjent som

universelle, og forklaringen kobles vanligvis til markerthet, i det den umarkerte strukturen som regel tilegnes før den markerte.

Undersøkelsene er imidlertid senere blitt kritisert (f.eks. Lund 1997) for ikke å ha nok belegg for at den umarkerte strukturen (preverbal negasjon) produseres også av innlærere med postverbal negasjon i morsmålet. Det er i det hele tatt ikke forsket systematisk på informanter som har postverbal negasjon i morsmålet, og behovet for mer data på dette området er flere ganger blitt påpekt (bl.a. Hammarberg 1979, Wode 1984, Lund 1997).

1.4 Problemstilling

Ut fra et spørsmål om vanskelighetsgrad, var det hovedsakelig tre problemstillinger i denne debatten som interesserte meg:

1. Vil innlærere med morsmålskjennskap til det markerte trekket (postN) produsere det umarkerte trekket (preN) i et målspråk som har det markerte trekket (postN), til tross for at de ikke har møtt på denne strukturen – og i så tilfelle, hvorfor?
2. Vil preN (den umarkerte strukturen) i leddsetninger være vanskelig å tilegne seg? Og i så fall hvorfor?
3. Vil det være lettere å tilegne seg den umarkerte strukturen enn den markerte, dvs. vil det være lettere å tilegne seg negasjon i et språk med preN, f.eks. spansk, enn i et språk med postN, jf. norsk? Og vil den markerte strukturen fra morsmålet overføres i mindre grad til det nye målspråket, enn den umarkerte?

1.5 Datamateriale og informanter

For å se nærmere på disse spørsmålene gjennomførte jeg to ulike prosjekter. For å undersøke de to første spørsmålene testet jeg innlærere med tysk og nederlandsk morsmål og en kontrollgruppe med andre morsmål. Jeg valgte å teste tyske og nederlandske erasmusstudenter på norskkurs ved Universitetet i Oslo (UiO) – dvs. studenter som har den samme negasjonsstrukturen i sitt morsmål – og sammenliknet dem med en kontrollgruppe bestående av innlærere med preN-morsmål eller morsmål med en annen negasjonsstruktur enn norsk. Primærgruppa består av 20 informanter med tysk og nederlandsk som morsmål. Kontrollgruppa består av 20 informanter med andre morsmål, samtlig med en annen negasjonsstruktur enn norsk, og de fleste med preverbal negasjon. Jeg gjennomførte både skriftlig og muntlig testing, men det er ikke de samme informantene som er testet muntlig og skriftlig.

For å svare på det tredje spørsmålet testet jeg norske skoleelever som lærte henholdsvis tysk, spansk og fransk ved en videregående skole, for å sammenlikne evt. feiltyper og feilprosent i de ulike språkene.

Følgende tester ble gjennomført i den angitte rekkefølge:

- *Pilottest:*
 - En første, skriftlig pilottest av innlæring av negasjon i norsk hos erasmusstudenter ved UiO (24 informanter hvorav 7 tyske). Studentene ble testet etter 5 ukers undervisning og formålet var å se om preN i hovedsetninger forekom og hvor de ville plassere negasjon i leddsetninger.
- *Tysk-, spansk- og franskprøvene (TFS):*
 - Skriftlig testing av innlæring av negasjon hos norske skoleelever (dvs. elever med norsk som morsmål) som lærer tysk, spansk eller fransk ved en videregående skole i Oslo. Formålet var å se om negasjon i tysk (markert struktur) voldt større problemer enn negasjon i spansk (umarkert struktur), i hvilken grad transfer av morsmåls-negasjon forekom og dessuten evt. å sammenlikne de norske tyskelevenes feil med de tyske erasmusstudentenes feil. Testing av franskinnlærerne var først og fremst for å se hvordan elevene besvarte negasjonsoppgavene i forhold til de to andre språkene.
- *Muntligtest I:*
 - Muntlig testing av tyske og franske erasmusstudenter (6 tyske og 5 franske). Syv av disse hadde også deltatt i pilottesten. Gruppen ble testet etter ca. 7 ukers undervisning. Formålet var å se om preN i hovedsetninger forekom i muntlig, og i så fall i hva slags kontekst.
- *Muntligtest II.*
 - Muntlig testing av de samme tyske og franske erasmusstudentene ca. fem uker senere, dvs. etter ca. 12 ukers undervisning. Formålet var å se om preN evt. fortsatt forekom og i hvilken grad negasjon ble mestret i leddsetninger. Subjekt-verb-inversjon ble også testet (se 1.7).
- *Norsk negasjonstest:*
 - Skriftlig testing av innlæring av negasjon i norsk etter ca 3-5 ukers undervisning. Informantgruppen besto av 20 studenter med tysk eller nederlandsk som morsmål (dvs. språk med postN) og en kontrollgruppe på 20 (med preN-morsmål). Subjekt-verb-inversjon ble også testet.

De fire første testene ble utført høsten 2005, mens norsk negasjonstest ble gjennomført våren 2006. Det er de tre siste testene som utgjør hovedmaterialet i denne oppgaven (mer detaljert informasjon om informantene og testene følger i kapittel 4). Ettersom en masteroppgave har et begrenset sideantall, vil jeg ikke gå inn på tysk-, fransk- og spanskprøvene (TFS), men heller lage en egen artikkel om dette senere. Det er med andre ord kun spørsmål 1) og 2) fra problemstillingen over som vil bli behandlet her. Jeg finner det likevel nødvendig å nevne TFS-prøvene fordi de to prosjektene foregikk parallelt og påvirket hverandre, bl.a. i utarbeidingen av oppgavesettet.

1.6 Forhåndsantagelser

Hypotesen om at alle innlærere uansett morsmålsbakgrunn vil gå omveien om det umarkerte trekket, er en antagelse som på mange måter bryter med vår fornuft. Hvorfor skulle for eksempel tyskere, som kjenner den postverbale strukturen, ha problemer med å lære den? (Og

hvorfor skulle et gitt trekks utbredelse i verdens språk spille noen rolle for den enkelte andrespråksinnlærer?) På den annen side er det en forførende tanke at det skulle finnes visse universelle føringer på læringsgangen til gitte trekk.

Dersom utgangshypotesen skulle være at preN ikke i det hele tatt kunne forekomme hos primær-informantene, måtte jeg for å svekke denne hypotesen finne preN-forekomster hos flere innlærere (slik at det ikke forekom i en så liten grad at det måtte kunne ansees for tilfeldigheter – én enkelt forekomst ville for eksempel ikke felle hypotesen) – uten at jeg hadde noe eksakt kriterium for minste forekomst.

Dersom preN på den annen side skulle vise seg å forekomme, måtte dette ha en grunn. Jeg vil senere drøfte dette i forhold til idéen om negasjonens kommunikative betydning eller semantiske tyngde (se 6.4). Jeg antok at dersom preN-eksempler skulle forekomme, ville de være å finne i "vanskelige" kontekster, dvs. kontekster der innlærerne på en eller annen måte ble "overbelastet". På grunnlag av tidligere forskning kunne jeg anta at det tidlig blir etablert en del faste fraser som *jeg vet ikke*, *jeg vil ikke* osv. (se Hyltenstam 1977, Bolander 1987). Det ville være å forvente at dersom feil skulle inntreffe, ville det ikke være i slike fraser, men tvert i mot når informanten ble utfordret, dvs. for eksempel ved nye og ukjente ord, eller ved en ukjent bøyingsform av verbet (for eksempel preteritum), og at det som var viktig for informanten å formidle, var nettopp "ikke" – altså negasjonen. Negasjonen ville komme tidlig i setningen mens innlæreren lette etter riktig ord. I tråd med dette antok jeg at det ville være en større sannsynlighet for å finne preN i muntlig enn i skriftlig, ettersom man i muntlig ikke har like god tid til å tenke før man svarer.

Da jeg startet testingen, var jeg svært spent på hva jeg ville finne, og jeg stilte meg åpen for utfallet. Min utgangshypotese var likevel at det ville være mindre sannsynlig å finne preN-strukturer i hovedsetninger hos informantene i primærgruppa enn i kontrollgruppa. I kontrollgruppa derimot, anså jeg det som sannsynlig å finne denne strukturen. Med andre ord forventet jeg at det ville være forskjeller i læringsløypa for negasjon knyttet til morsmålsbakgrunn. Jeg antok at primærgruppa ville ha et fortrinn eller forsprang både i hoved- og leddsetninger. Ettersom mine informanter på testtidspunktet ikke hadde lært negasjon i leddsetninger, var det ikke å forvente at de skulle beherske dette trekket. Jeg mente likevel på forhånd at man kunne forvente at informantene i primærgruppa ut fra morsmål, input og språklikhet hadde en større sannsynlighet for enten å ha oppdaget denne strukturen, eller i oppgavesettet å kunne reflektere seg frem til det.

1.7 Flere spørsmål

Hovedformålet med testingen var å se på negasjon i henholdsvis hoved- og leddsetninger. Men ettersom oppgavesettet i tillegg til negasjonsoppgavene måtte bestå av såkalte distraksjonsoppgaver (for at informantene ikke skulle forstå hva de ble testet i), falt det naturlig å lage en del oppgaver med inversjon i hovedsetninger, både i muntlig og skriftlig. Inversjon betyr at subjekt og verbal må bytte plass i de tilfeller der et annet setningsledd enn subjektet har okkupert førsteplassen. Inversjon er en konsekvens av V2-regelen (i tyske og skandinaviske språk), som sier at verbet alltid må stå på andre plass i hovedsetninger og *hv*-spørsmål.

Ettersom også inversjon regnes for å være et markert trekk (jf. Brautaset 1996), var jeg litt ekstra interessert i det, og under arbeidet med statistikken ble jeg oppmerksom på at det var en høy feilprosent for inversjon. Jeg bestemte meg for å føre en egen statistikk over inversjonen for evt. å kunne sammenlikne disse funnene med funnene fra negasjon, noe som ville være interessant fordi både postN og inversjon regnes for å være markert, og fordi begge trekkene finnes i tysk, dvs. i primær-informantenes morsmål, men ikke i noe morsmål hos informantene i kontrollgruppa. Jeg må imidlertid gjøre oppmerksom på at inversjonsoppgavene ikke er like systematisk utarbeidet og heller ikke så mange som oppgavene med negasjon. Inversjon er heller ikke behandlet i teorikapittelet.

1.8 Oppgavens innhold

Jeg har valgt å dele oppgaven i en teoretisk del og en empirisk basert del. I første del av oppgaven (kapittel 2-3) gir jeg en relativt fyldig innføring i den teoretiske bakgrunnen for min studie. Jeg mener dette er nødvendig for å forstå kompleksiteten i diskusjonen om hvorvidt typologi og markerthet er relevant for andrespråksforskning. Ettersom markerthetsbegrepet kan ha ulike betydninger innen ulike rammeverk, drøfter jeg hvilken definisjon som er relevant for min oppgave. Deretter ser jeg på hvordan negasjon tradisjonelt har vært klassifisert typologisk, hvilken diskusjon som ligger til grunn for de ulike klassifiseringer og hvorfor det er rimelig å betegne postverbal negasjon som et markert trekk. Jeg presenterer også en oversikt over negasjonen i informantenes ulike morsmål (kapittel 2).

I kapittel 3 presenteres tidligere forskning på innlæring av negasjon og på hvilken måte markerthetsbegrepet er blitt koblet til diskusjonen. En del av den tidligere forskningen utgjør relevant sammenlikningsgrunnlag for mitt prosjekt. Også en del av kritikken som er kommet mot de tidligere undersøkelsene (og som for øvrig sjelden presenteres eller utdypes i

andrespråksforskningens oversiktsverker), inneholder argumenter som er nyttige for meg i forhold til metodiske spørsmål.

I den andre delen av oppgaven (kap 4-7) presenterer jeg det empiriske materialet. Jeg argumenterer for hvorfor jeg har valgt både muntlig og skriftlig testing og hva som ligger til grunn for de ulike oppgavetyper og valg av informanter (kapittel 4). Videre presenterer jeg resultatene fra testingen, først fra de skriftlige testene og deretter de muntlige. Jeg legger mest vekt på negasjon i hovedsetninger, men ser også på leddsetninger og dessuten kort på inversjon (kapittel 5). Deretter drøfter jeg hva som kan sies på bakgrunn av mine funn, hva slags årsakssammenhenger som kan identifiseres og hvilke spørsmål som fortsatt står åpne (kapittel 6). I avslutningskapittelet kommer jeg med en overordnet oppsummering hvor jeg ved å svare på det spørsmål som ble stilt innledningsvis (er negasjonen i norsk vanskelig...?), prøver å vise at en typologisk innfallsvinkel kan være fruktbar i spørsmålet om andrespråklæring.

2. Markerthet og negasjon

2.1 Språktypologi og andrespråksforskning

Forholdet mellom andrespråkslæring og typologi (tverrspråklige generaliseringer) har vært drøftet av en rekke forskere fra 70-tallet og frem til i dag (se for eksempel Eckman (1977), Hammarberg (1979), Hyltenstam (1984, 1986), Håkansson (1989), Ellis (1996), Lund (1997)). Blant de viktigste spørsmålene som drøftes er hvilken rolle universelle språklige generaliseringer spiller for andrespråksinnlæring og på hvilken måte evt. overføring fra morsmålet påvirkes av disse begrensningene. I den forbindelse er begrepsparet *markert – umarkert* blitt viktig innen andrespråksforskningen (ASF). Det er en utbredt enighet blant forskere om at markerthet er et relevant begrep i forhold til andrespråkslæring (ASL), og at umarkerte strukturer har en spesiell status innen ASL. Ellis (1996.:421) lister opp de tre hovedspørsmålene som forsøkes forklart i skjæringspunktet mellom ASF og typologi:

- 1) What influence do typological universals have on the order of acquisition of grammatical features?
- 2) What effect does markedness have on learning difficulty?
- 3) How does the typological status of grammatical features in the native and target languages affect L1 transfer?

Også Wode (1984:162) understreker betydningen av å relatere innsikter om språklæring til den generelle måten naturlige menneskelige språk fungerer på, og sier at

... we will not be able to appreciate properly all the many facts and insights about language learning unless this is integrated with what is known about the functioning of natural human languages in non-learning domains.

Men hva er forholdet mellom innlæringsvansker og markerthet, og hva gjør noe mer markert en noe annet?

Det er vanlig innen lingvistikken å regne at noen trekk må ansees som vanskeligere å lære enn andre, både i første- og andrespråkslæring – men det finnes ingen anerkjent definisjon av hva som er vanskelig, eller hva som gjør noe vanskeligere enn noe annet. En av de vanligste måtene å definere vanskelighet på, er vha. markerthetsbegrepet. I lingvistisk teori defineres et markert trekk gjerne som et trekk som *er vanskelig å lære, mer komplekst enn det umarkerte motstykket og som er typologisk lite frekvent* (Carlsen 2003:31). Det er imidlertid vanskelig å finne noen klare svar i forskningslitteraturen på om alle disse kriteriene må opptre samlet, eller om (og i så fall i hvilke sammenhenger) de kan brukes alene. Begrepet umarkert eller mindre markert assosieres også ofte med noe ”forventet”, ”normalt” eller ”naturlig” i menneskelig språk, uten at det nødvendigvis etableres noen målestokk for dette (Fergueson 1984:249). Dette ”normale” eller ”naturlige” ansees også som lettere å lære enn det markerte og mer ”unaturlige” motstykket. Som vi ser, står vi her i fare for å bruke en sirkeldefinisjon: Et markert trekk er et trekk som er vanskelig å lære, og et trekk

som er vanskelig å lære, er markert. Forklaringsmåtene på markerthet er også fordelt over ulike områder, ofte samtidig både i universell grammatikk (UG), kognitiv grammatikk, psykolingistikk mm. For å kunne bruke markerthetsbegrepet i forhold til spørsmålet om innlæring av negasjon, er det nødvendig å prøve å komme nærmere en entydig definisjon av dette begrepet. Jeg vil derfor kort se på hvilket innhold begrepet har fått innen ulike teoretiske retninger, og deretter i hvilken forbindelse det er blitt koblet til andrespråksforskningen.¹

2.1.1 Markerthet

Opprinnelig stammer dikotomien *markert* – *umarkert* fra Pragsskolens teoretikere, som utarbeidet en definisjon for strukturell kompleksitet. Termene var knyttet til distinktive trekk i fonologien, der man regnet at foner som står i distinktiv motsetning til hverandre, kan analyseres i forhold til lister av trekk, der den ene fonemet vil ha et trekk eller merke ('Merkmal') som det andre mangler.² Fonemet med færrest merker ble kalt umarkert, og den umarkerte enheten ville også ha den videste distribusjonen, både språkinternt og på tvers av språk, slik at det er en sammenheng mellom strukturell enkelhet og frekvens.

Markerthetsbegrepet ble etter hvert utvidet til å gjelde flere språklige nivåer enn fonologi, for eksempel grammatikk og leksikon (se for eksempel Berggren og Tenfjord 1999:74, Ferguson 1984:248, Ellis 1996, Hyltenstam 1987).

Markerthet kunne også knyttes til språklige trekk som forutsetter eller impliserer forekomsten av et annet trekk. Eckman (1977:320) definerer markerthet slik:

A phenomenon A in some language is more marked than B if the presence of A in a language implies the presence of B; but the presence of B does *not* imply the presence of A.

Slik blir markerthet definert som implikasjonelle forhold, og slik blir også det impliserende trekket mer komplisert enn det impliserte. I følge Berggren og Tenfjord (ibid.) og Hyltenstam (1987:59) gir en implikasjonell definisjon en smalere og sterkere definisjon og utgjør således det beste grunnlaget for markerthetsvurderinger. Etter denne definisjonen kan ulike trekk også opptre i implikasjonelle hierarkier eller skalaer, der et trekk høyt oppe i skalaen forutsetter trekk lenger ned på skalaen. Dette kan settes inn i et skjema

$A > B > C > D > E$, som leses slik: hvis et språk har trekket /E/, har det også trekkene /A – D/.

Hvis et språk har trekket /C/, vil det også ha /A/ og /B/, men ikke /D/ og /E/. For eksempel

¹ Jeg har valgt å bruke begrepsparet "markert – umarkert" i tråd med Berggren og Tenfjord (1999), ettersom dette synes å være det vanligste i norskspråklig faglitteratur. Termene "merket – umerket" forekommer imidlertid også hos enkelte, bl.a. Husby og Kløve (1998).

² For eksempel deler fonemene /k/ og /g/ karakteristikkene [oralt lukke] og [velar]. Det som skiller dem, er at fonemet /g/ i tillegg har trekket [stemthet], og dette medfører at /g/ blir markert i forhold til /k/ (Berggren og Tenfjord 1999:74).

forutsetter forekomsten av trialis forekomsten av dualis, som igjen forutsetter pluralis, som igjen forutsetter singularis. Slik kan vi snakke om grader av markerthet og si at et trekk er mer markert enn et annet – for eksempel er dualis mer markert enn pluralis, men mindre markert enn trialis.

Det finnes også flere definisjoner på markerthetsdikotomien. De to viktigste i forhold til andrespråksforskningen befinner seg innen teorien om språklige universalier, men likevel innenfor hvert sitt paradigme, nemlig et UG-teoretisk og et språktypologisk (empirisk) rammeverk. Jeg vil derfor se litt nærmere på disse to. Den teoretiske tradisjon er representert av bl.a. Chomsky, og den empiriske tradisjon av bl.a. Greenberg og Comrie (se for eksempel Comrie 1989). De to retningene skiller seg i tre viktige spørsmål: spørsmålet om databasen, graden av abstrakthet i analysen og forklaringen på språklige universalier.

2.1.2 Markerthet, kjerne og periferi – et UG-perspektiv

I motsetning til den empiriske tradisjonen, som støtter seg på en sammenlikning av et bredt utvalg ulike språk (se nedenfor), konsentrerer den teoretiske eller generative tradisjonen seg om en grundig analyse av ett eller et fåtall språk på et relativt abstrakt nivå. Ut fra disse analysene kan det utledes et sett generelle prinsipper som gjelder for alle språk. Disse prinsippene er nedfelt i universalgrammatikken (UG), som finnes som en medfødt språklæringsevne i alle mennesker. Denne medfødte grammatikken er forklaringen på at alle barn lærer sitt morsmål så raskt, tilsynelatende uten strev og med en slik grad av vellykkethet til tross for et mangelfullt input (se for eksempel Berggren og Tenfjord 1999, kapittel 15, Comrie 1989, kapittel 1, Lund 1997, kapittel 5).

Markerthet er et sentralt begrep innen UG-tradisjonen, og man går her ut fra at man for ethvert språklig fenomen kan avgjøre om det er markert eller umarkert (Lund:ibid). UG-teoretikere knytter markerthetsdikotomien til et skille mellom kjerne- og periferigrammatikk. Kjernegrammatikken defineres som den delen av språket som er medfødt og utgjør menneskenes spesielle språklæringsevne (altså UG). Denne delen av språket er umarkert og følgelig lett å lære. Den perifere grammatikken derimot, består av elementer som er kommet til gjennom språkernes historie, lånt fra andre språk eller oppstått tilfeldig. Det er dette som er de markerte trekkene, og disse ansees som vanskelige å lære fordi de ikke utgjør en del av språkets naturlige oppbygning (White 1989:118). Markerthetsdiskusjonen innen denne

retningen forutsetter med andre ord teorien om UG. Dette er imidlertid en egen diskusjon som faller utenfor denne oppgaven.³

Ettersom mitt prosjekt går ut på undersøke hvorvidt typologiske generaliseringer spiller en rolle i forhold til andrespråklæring, vil jeg ikke gå nærmere inn på UG-retningen. Det er imidlertid viktig å kjenne til den, fordi den har hatt stor innflytelse på andrespråkforskningen (se bl.a. Lund 1997:44). Dessuten finnes det også språktypologer som ikke nødvendigvis ser bort fra et visst forklaringspotensial i UG.

2.1.3 Markerthet og frekvens – et typologisk perspektiv

Den empiriske retningen definerer språklige universalier (SU) på grunnlag av en konkret sammenlikning av et representativt utvalg av verdens språk. Språklige universalier er generaliseringer over hva som er felles for alle språk, og det er vanlig å dele disse generaliseringene i ulike kategorier etter om de er absolutte eller tendensielle, implikasjonelle eller ikke-implikasjonelle, jf. Comrie (1989). De ulike variantene kan illustreres slik:

	Absolutte universalier	Tendensielle universalier
Ikke-implikasjonelle universalier	1) - Alle språk har vokaler og konsonanter. -Alle språk har ord som skiller mellom svart og hvitt.	3) - De fleste språk har nasale konsonanter. - De fleste språk har preverbal negasjon.
Implikasjonelle universalier	2) -Hvis et språk har ord for tre farger, er den 3. alltid rød. -Hvis et språk har ordstillingen VSO, har det preposisjoner.	4) -Hvis et språk har ordstillingen SOV, har det som regel postposisjoner.

Tabell 2.1.3: Ulike universalier. Skjemaet er hentet fra Berggren og Tenfjord (1996:69), men noen av eksemplene er her er lagt til/byttet ut med andre eksempler.

Innen rammeverket for språklige universalier søkes det etter ulike typer forklaringer for ulike typer universalier, f.eks. kognitive, pragmatiske, perseptuelle og artikulatoriske forklaringer (men UG utelukkes heller ikke som forklaring i enkelte tilfeller).

Parallelt med SU opererer språktypologien, som omhandler de mulige *variasjonene* mellom språk. I språktypologisk sammenheng blir språkene kategorisert i grupper etter typer for ulike fenomen (for eksempel SVO-språk, SOV-språk osv.). Slik kan man finne ut om de språkene som har ett fellestrekk, i tillegg har noe mer til felles. Også innen typologien brukes markerhetsbegrepet, men her er markerthet ikke nødvendigvis knyttet til verken lærbarhet eller kompleksitet, men til *frekvens* (distribusjon) i verdens språk. Etter den typologiske markerhetsdefinisjonen er et trekk som er vanlig, umarkert, mens et trekk som er sjeldent, er

³ For en drøfting av universalgrammatikkens berettigelse, se for eksempel Comrie (1989) eller Lund (1997).

markert. Riktignok knyttes mange av de typologiske universalier til implikasjonshierarkier (som i sin tid kan knyttes til kompleksitet), og det er også en naturlig sammenheng mellom frekvens og plassering i et implikasjonshierarki. For to trekk med et implikasjonelt forhold, er det en naturlig konsekvens at den impliserte kategorien (B) også er mer frekvent i språk enn den impliserende kategorien (A) (jf. Eckmans markerhetsdefinisjon, se 2.1.1). Det er imidlertid ikke alle strukturelle fenomen som står i et implikasjonelt forhold til hverandre, for eksempel dersom det ikke er to slike kategorier (A) og (B) som opptrer innen samme språk og hvor den ene impliserer den andre. I slike tilfeller brukes bare frekvens som kriterium (jf. Hyltenstam 1987:59).

At det synes å være en sammenheng mellom frekvens og strukturell enkelhet er det generell enighet om blant lingvister (jf. Berggren og Tenfjord 1999:75), og det er ikke så vanskelig å tenke seg at det er vanskeligere å lære en struktur som er mer kompleks enn en som er mindre kompleks, slik det er tilfelle med konsonanten /g/ i forhold til /k/ (jf. 2.1.1).⁴

Spørsmålet om vanskelighet blir derfor ekstra interessant når man ser på de strukturene som kun er definert som markerte eller umarkerte etter frekvens, og ikke kompleksitet. Det har nemlig vist seg at trekk som er lite frekvente, også er vanskelige å lære. Men et markert trekk er jo ikke vanskelig *fordi* det er sjeldent. Sjeldenheten og vanskeligheten er to observasjoner som ikke nødvendigvis impliserer hverandre.⁵ Spørsmålet er derfor hva det er som gjør det sjeldne trekket vanskelig – og i forlengelsen av dette kan man også spørre seg *hvorfor dette trekket er sjeldent*. Begge disse spørsmålene skal jeg komme tilbake til senere.

2.1.4 Markerthet og andrespråklæring

Teoriene om språklige universalier og markerthet ble koblet til andrespråksforskningen i løpet av 1970-tallet fordi definerte markerhetsforhold så ut til å påvirke både læringsgangen for visse språklige fenomen og hvilke trekk som ble overført fra morsmålet (se Hyltenstam 1987:64). Tidligere hadde man antatt at en systematisk sammenlikning av to språks grammatikker (kontrastiv analyse (KA)) var av avgjørende betydning for å kunne forutsi læringsvanskeligheter i tilegnelsen av et andrespråk. Etter hvert avdekket imidlertid flere studier at læringsgangen til et gitt trekk ikke nødvendigvis lot seg forutsi på dette grunnlaget.

⁴ Det bør her nevnes at begrepet kompleksitet heller ikke er helt enkelt å definere. McWhorter (2005) gjør i sin bok *Defining Creole* oppmerksom på at det ikke finnes noen generelt anerkjent definisjon av kompleksitet. Dessuten vil dette avhenge av synsvinkel: Hvem er det komplekst for (førstespråksinnlærer, andrespråksinnlærer, barn, voksne?), er det komplekst å ytre eller forstå, eller begge deler...? Det vil også være vanskelig å måle kompleksitet på ulike språklige nivåer – hvordan kan man for eksempel sammenlikne morfologisk og syntaktisk kompleksitet?

⁵ Jf. Pienemann og Johnston (referert i Lund 1997:231): "... it is worth remembering that correlation is not the same as causality".

For eksempel rapporterer Ravem (1978) om ytringer som *"I not like that"* i norske barns engelsk, der vi i følge KA ville forvente postverbal negasjon. Flere negasjonsstudier viste også at det dukket opp former som verken finnes i innlærerens morsmål eller i målspråket, hvilket skulle tyde på at andrespråklæring er mer enn kopiering av morsmålsstrukturer eller av målspråksstrukturer som innlæreren møter i løpet av innlæringen (jf. Bolander 1987:5).

I et forsøk på å redde deler av KA, formulerte Eckman (1977:321) en alternativ hypotese hvor han definerte forholdet mellom problemområder og andrespråklæring ved å koble KA til begrepet "vanskelighetsgrad", som han likestiller med markerthet (etter sin egen definisjon av markerthet, se 2.1.1). Eckman argumenterer for at et vanskelighetsbegrep må være uavhengig av noe gitt språk – det må altså være universelt – og det må være gyldig uavhengig av faktorer knyttet til andrespråklæring. Han argumenterer for at at typologisk markerthet er et rimelig mål for vanskelighetsgrad og begrunner dette slik:

What seems an uncontroversial position on language universals, is that languages, and hence, language universals, are a reflection of the structure of human cognition [...] moreover, if one makes the additional assumption that humans learn to do things which are less complex before they learn to do things which are more complex, and, further, that no human being learns to do things which are more complex without also *a fortiori* learning to do things which are less complex [...], then *typological markedness is an accurate reflection of difficulty*. If this is the case, then typological markedness should be incorporated into a theory of second language acquisition.

(*ibid* 329, *min utheving*)

Eckman formulerer videre forholdet mellom KA og begrepet vanskelighetsgrad i "The Markedness Differential Hypothesis" (MDH), som forutsier i hvilke tilfeller trekk fra morsmålsgrammatikken vil overføres til målspråket:

De områdene med vanskeligheter som en andrespråksinnlærer vil ha, kan predikeres på basis av en systematisk sammenlikning mellom grammatikkene i morsmålet, målspråket og markerhetsrelasjonene slik de er erklært i universalgrammatikken (UG).

1. De områdene i målspråket som er forskjellige fra morsmålet og som er mer markert enn morsmålet, vil være vanskelige.
2. Den relative vanskelighetsgraden av de områdene i målspråket som er mer markert enn morsmålet, vil korrespondere med den relative markerhetsgraden.
3. De områdene i målspråket som er forskjellige fra morsmålet, men som ikke er mer markert enn morsmålet, vil ikke være vanskelige.

(*ibid* 321, *min oversettelse*)

Det skulle vise seg at heller ikke Eckmans markerthetshypotese var tilstrekkelig for å forutsi innlæringen av ulike grammatiske trekk (f.eks. negasjon), og Eckman (2006:10) påpeker senere selv svakheter ved MDH. Det viste seg nemlig at det finnes feilmønstre i mellomspråk på områder der det ikke kan sies å være noen markerhetsforskjeller mellom de to språkene (jf. punkt 3 over). For eksempel viste det seg at vanskeligheter kunne oppstå til tross for at morsmålet og målspråket hadde den samme strukturen, og altså samme markerhetsgrad. Mer

forskning på dette området skulle også vise at innlærere med markerte trekk i morsmålet, ofte går veien om det motsvarende umarkerte trekket i målspråket og altså produserer former som *verken* finnes i morsmålet *eller* i målspråket (Eckmann 1984:80, Wode 1984:173, McLaughlin 1987:108, Viberg 1987:67, Berggren og Tenfjord 1999:223). Det kunne derfor se ut som om det er markerthetsforhold i selve målspråket som slår ut i læringsdataene (f.eks. at en gitt struktur er lingvistisk markert) og ikke markerthetsforskjeller mellom de gitte språkene. Dette skal blant annet gjelde for postverbal negasjon – noe som er utgangspunktet for denne oppgaven, og som jeg skal komme tilbake til straks. Et annet problem med MDH var at denne teorien heller ikke kunne forutsi hvilken strategi en innlærer ville bruke når han eller hun møtte et spesielt målspråksproblem.

De nevnte oppdagelsene førte til flere modifiseringer av MDH. McLaughlin (1987:103) oppsummerer markerthetsprediksjonene slik de var per 1987:⁶

MDH+

1. Innlærere overfører umarkerte morsmålsformer når de korresponderende andrespråksformene er mer markerte.
2. Effekten av morsmålet vil observeres sterkere i tilfeller som involverer markerte regler i målspråket.
3. Generelt sett blir markerte former ikke overført til mellomspråket, spesielt ikke hvis morsmålet inneholder både markerte og umarkerte konstruksjoner.
4. Markerte former kan overføres i tidlige stadier av målspråkstilegnelsen.
5. Et morsmålsmønster som korresponderer med et mellomspråksuniversalium, kan fremskynde eller forsinke målspråkstilegnelsen, avhengig av om korrespondansen forekommer ved et tidlig eller sent forekommende utviklingsmønster.

(min oversettelse)

McLaughlin konkluderer med at både en typologisk tilnærming og en UG-tilnærming har bidratt til nyttige prediksjoner om mellomspråksutvikling og førstespråkets innflytelse, men understreker at mer forskning på området er nødvendig for å få et mer fullstendig bilde.

2.1.5 Hyltenstams markerthetshypotese og min problemstilling

Det er blant annet påstanden om at umarkerte strukturer kan dukke opp som overgangsformer selv om disse ikke skulle finnes *verken* i morsmålet eller i målspråket, som ligger til grunn for modifiseringen av MDH til MDH+. Denne påstanden er ikke direkte formulert i MDH+, men blir hyppig referert til i forskningslitteraturen (jf. over). Hyltenstam (1984, 1987) har imidlertid formulert den direkte i sin markerthetshypotese, der han på bakgrunn av tidligere studier oppstiller ulike umarkert- og markerthetskonstellasjoner mellom henholdsvis morsmål og målspråk for å forutsi forventede mellomspråksstrukturer. Hovedprediksjonen er at

⁶ "MDH+" er min betegnelse for en bearbeidet og utvidet versjon av MDH, og er ikke et begrep som brukes i forskningslitteraturen, men som vil gjøre det lettere å referere til disse prediksjonene.

umarkerte kategorier vil bli foretrukket fremfor markerte i tidlige faser av andrespråksinnlæringen, uavhengig av både morsmål og målspråk. Dette kan forklare den enhetlige læringsgangen som er observert hos innlærere med ulike morsmåls- og målspråkskonstellasjoner. Hypotesen er stilt opp slik:

Native language	Target language	Initial stages of interlanguage
Unmarked	Unmarked	Unmarked
Unmarked	Marked	Unmarked
Marked	Unmarked	Unmarked
Marked	Marked	Unmarked

Tabell 2.1.6: Hyltenstams markerthetsprediksjoner: A Hypothesis about Markedness Conditions in Initial Stages of Interlanguage under Different L1/L2 Conditions (Hyltenstam 1984:43).

Det er den siste av de fire konstellasjonene som er utgangspunktet for min undersøkelse. Den fjerde raden i Hyltenstams skjema er nemlig en antagelse som på mange måter bryter med vår fornuft. Hvorfor skulle man produsere en struktur det ikke finnes belegg for verken i morsmål eller målspråk? Og hvorfor skulle man ha problemer med noe man allerede kan fra før? Et eksempel fra fonologien illustrer dette paradokset: Dersom man først har lært å produsere en markert lyd i morsmålet (for eksempel ʉ , som vi har i norsk), måtte man vel kunne anta at denne uttalen enkelt lot seg overføre hvis det var nødvendig i innlæringen av et nytt språk? Det kunne selvfølgelig tenkes at de ulike markerthetsprediksjonene virker forskjellig på ulike språklige nivåer, dvs. at det kunne være en forskjell på for eksempel syntaks og fonologi. Dette sier imidlertid ikke Hyltenstam noe om. Han understreker imidlertid at markerthetsprediksjonene ikke forklarer innlæringsgangen, men er nyttige nettopp for å forutsi den, og derfor er viktige i en hypotesegenererende fase av forskningen. Forklaringen må imidlertid søkes et annet sted.

Med utgangspunkt i Hyltenstams markerthetshypotese var mitt hovedspørsmål om en syntaktisk struktur som postverbal negasjon virkelig må læres på nytt, eller om den enkelt kan overføres fra morsmålet. Jeg ønsket å undersøke hvorvidt innlærere med det markerte trekket (postN) i morsmålet ville gå omveien om det umarkerte trekket, og i så fall i hvilken grad denne strukturen ville forekomme sammenliknet med forekomsten hos informanter med det umarkerte trekket (preN) i morsmålet. I tillegg ville jeg undersøke eventuelle forklaringsmuligheter. Først vil jeg imidlertid drøfte på hvilken måte postN kan sies å være et markert trekk.

2.2 Negasjon i verdens språk

2.2.1 En preverbal tendens i verdens språk?

Den første undersøkelsen av negasjon i verdens språk, stammer fra Otto Jespersen (1917) som skriver at

...there is a natural tendency, also for the sake of clearness, to place the negative first, or at any rate as soon as possible, very often immediately before the particular word to be negated.

Den neste kjente undersøkelsen er gjort av Dahl (1977, 1979), som på grunnlag av en undersøkelse av 235 språk fra ca. 40 språkfamilier og genetisk isolerte språk, hevder at negasjon (dvs. muligheten til å negere), må kunne regnes som et universelt trekk. Dahl påpeker imidlertid at utvalget ikke kan regnes som representativt, ettersom noen språkgrupper og geografiske områder dominerer utvalget pga. mulighet for tilgjengelige data, men hevder likevel at det er godt nok for å trekke slutninger av typen ”Fenomen x er frekvent/lite frekvent/forekommer ikke” (ibid 1977:2), og Dahls klassifiseringer er hyppig referert til i forskningslitteraturen.

Dahl regner med flere ulike måter å danne negasjon på. De to hovedmåtene er *morfologisk* negasjon (med prefikser eller suffikser på verbet) og *syntaktisk* negasjon. Syntaktisk negasjon har tre realiseringer: ubøyde partikler/adverb (som i norsk), negasjonshjelpverb (negasjonen uttrykkes ved en slags hjelpepartikkel eller hjelpeverb som bøyes som det finitte verb i det gitte språk, som f.eks. i finsk), og (mindre frekvent) en ’dummy auxiliary’-konstruksjon (som i engelsk).

De viktigste funnene i Dahls materiale er at det ser ut til å være en tendens til at negasjonen har en fast plass i forhold til det finitte elementet (FE) i setningen, og at ”even when Neg can move more or less freely over constituents on one side of the FE, it can almost never move over the FE itself” (ibid 1979:91). Det andre funnet er at det ser ut til å være en preferanse for preverbal negasjon. Unntak til den preverbale tendensen er språkene som plasserer en ubøyd negasjonspartikkel etter det finitte elementet. Disse utgjør hovedsakelig to geografisk veldefinerte grupper: Den første inkluderer en del germanske og romanske språk, alle snakket i Nord- eller Vest-Europa⁷. De fleste av disse plasserer negasjonen rett etter FE (bortsett fra i tilfeller med trykklett pronomen). Den andre gruppen består av en gruppe vest-afrikanske språk, hovedsakelig tilhørende niger-kongo-familien, alle med setningsfinal negasjon.

⁷ Disse språkene er skandinaviske språk, islandsk, færøysk, tysk og nederlandsk, og fransk (som har dobbel negasjon). Engelsk utgjør et eget tilfelle og drøftes nedenfor i 2.2.7.

Dahl (1977:19) påpeker at den postverbale negasjonen i de indoeuropeiske språkene er et relativt nytt fenomen som er resultatet av en historisk utvikling referert til som ”Jespersens syklus” (jf. Jespersen 1917:4): Negasjonen har gått fra å være en enkelt preverbal negasjonspartikkel til å bli en dobbel negasjon og deretter gått tilbake til en enkelt, men nå postverbal partikkel (mer om dette i 2.2.3)⁸. Dahl argumenterer for at det på grunnlag av dette ville være fristende å anta at preN er en naturlig universell tendens som kan bli forstyrret av av en like naturlig prosess, jf. Jespersens syklus. Hvis dette skulle være tilfelle, ville det være naturlig å anta at de språk hvor dette har skjedd, ville utvise en tendens til å vende tilbake til den preverbale plasseringen. Dette finnes det delvis belegg for i moderne skandinaviske språk (se 2.2.3).

Dahl nevner også at preN er vanlig i svensk barnespråk og at språkpedagoger rapporterer at riktig plassering av negasjon er et av de store problemene for barn med forsinket språklæring. Dahl hevder at dette evt. kan være med på å styrke argumentet for den markerte karakteren til postN.

Den preverbale tendensen er senere blitt trukket i tvil av blant annet Lund (1997:171), som viser til at Dahl selv påpeker at tendensen kan synes å forsvinne dersom man anser suffiks-negasjon som et eget tilfelle av postN. I tilfeller med morfologisk negasjon er nemlig suffiks-negasjon mer frekvent enn prefiks-negasjon. Den preverbale tendensen ser derfor bare ut til å gjelde språk med ubøyd negasjonspartikkel, hvilket vil si at det blant de 240 undersøkte språkene kun er 104 språk som er dekket av markerthetshypotesen, og ifølge Lund en ”ret markant innsnævring af markerethetshypotesens generaliserbarhed”.

Dryer (1988:115) bekrefter imidlertid tendensen til preN i en uavhengig undersøkelse av 345 språk. Han undersøker hvorvidt det er en korrelasjon mellom rekkefølgen på subjekt, verbal, objekt på den ene siden (S, O, V) og negasjon på den andre. Dryer skiller ikke like skarpt mellom morfologisk og syntaktisk negasjon som Dahl, men medgir at tendensen til preN er sterkere når negasjonen er en egen partikkel enn et affiks. I følge hans materiale er det likevel en sterk tendens til preverbal negasjon i alle språk, spesielt i verbinitiale språk, og preferansen for NegV-rekkefølge er statistisk signifikant på nivå .05.⁹

⁸ Den samme historiske forklaringen er heller ikke utelukket for gruppa med vestafrikanske språk. Dahl nevner ikke eksplisitt noe om dette, men påpeker at i hvert fall et par av disse språkene har doble negasjonspartikler.

⁹ De viktigste prinsippene for plassering av negasjon er i følge Dryer (ibid:112) at a) neg.-partikkelen vanligvis ikke skiller fra verbet av subjekt eller objekt, b) neg.-partikkelen bryter sjelden enheten verb + objekt, og c) neg. kommer foran verbet. De fleste språk som bryter de to siste tendensene, er SOV-språk, ettersom slike språk ikke kan tilfredsstille alle de tre prinsippene.

Miestamo (2005:189, 424), som ikke hovedsakelig ser på plasseringen av negasjon, men drøfter negasjon i forhold til spørsmålet om kompleksitet, bekrefter at det også i hans materiale (et utvalg på 297 språk) er en tendens til preN. Tendensen er sterkest i språk med en egen negasjonspartikkel, og det er også denne strukturen som er vanligst. Det ser med andre ord ut til at det ikke er rimelig å så tvil om at preverbal negasjon er et umarkert trekk i betydningen vanligst blant verdens språk, mens postverbal negasjon er mindre frekvent og altså markert.¹⁰

2.2.2 Negasjon i pidgin- og kreolspråk

Antagelsen om at preverbal negasjon er en universell tendens, både i verdens språk og i ulike innlærerspråk, har en interessant parallell i pidgin- og kreolspråk. Det ser nemlig ut til at de fleste kreolspråk har preverbal negasjon – til dels uavhengig av opphavsspråk. Dette er interessant fordi pidginisering og kreolisering av mange har vært sammenliknet med ASL (se f.eks. McLaughlin 1987, Romaine 1990 og for en kritisk gjennomgang av dette spørsmålet Andresen 2006). Romaine oppgir flere eksempler på pidginspråk med preN. Ettersom alle negasjonseksemplene hos Romaine bygger på språklæringsprosesser der engelsk er involvert, kan det være interessant å se på regelen for negasjon i russenorsk. Her befinner nemlig negasjonspartikkelen (enten det er *ikke* eller *njet*) seg som regel på andre plass i setningen – en begrensning som verken finnes i norsk eller russisk – og altså også *før* verbet (f.eks. *på den dag ikke russefolk arbei* – på den dagen arbeider ikke russere).¹¹ Også ved unntak fra 2.-plassregelen kommer negasjonen før verbet (jf. *mangoli år moja njet smotrom tvoja* – jeg har ikke sett deg på mange år (Broch og Jahr 1984:55-56)).

Likeledes har fransk haitisk en foranstilt negasjonspartikkel, '*pa*' (McWhorter 2006, per mail). I følge McWhorter har kreolspråk umarkerte negasjonsstrategier med mindre eksterne faktorer trekker i en annen retning. Han nevner to eksempler på kreolspråk med postverbal negasjon, men i begge tilfeller er strukturen et lån fra et substratspråk. McWhorter skriver at "... I'm aware of no creole which, "all by itself", developed a negator postposed like INTE" (ibid.).

Dersom det virkelig er en tendens til preverbal negasjon i pidginspråk, stemmer dette overens med den universelle tendensen til preverbal negasjon i verdens språk, beskrevet over.

¹⁰ All drøftingen av plasseringen av negasjonspartikkelen er gjort ut fra det finite verb i indikative deklarativer. For en diskusjon av negasjon i imperativer og forholdet mellom negasjon, imperativ og finitthet vs. infinitthet, se Collberg og Håkansson (1999), som påpeker at setningsnegasjon i imperativer har interessante varieteter i realiseringen i verdens språk, og at de i mange språk ser ut til å få en annen form enn i negerte ikke-imperativer.

¹¹ Russisk negasjon er i utgangspunktet fokus-avhengig, dvs. at negasjonen plasseres foran det som er setningens fokus. Dersom dette er et verb, blir negasjonen preverbal (Dahl 1979:105).

2.2.3 Negasjon i norsk

Den vanligste beskrivelsen av negasjon i norsk, er at *ikke* står *etter* verbet i hovedsetninger (HS) og *før* verbet i leddsetninger (LS). Dette er resultatet av en nyere historisk utvikling i de germanske språkene, som tidligere hadde dobbel negasjon med en foran- og en etterstilt partikkel (*ne... eigi*), slik for eksempel fransk har det i dag. I norrønt var det bare den siste negasjonspartikkelen som var igjen (jf. Jespersens syklus, se 2.2.1), og den sto som regel alltid etter verbet, både i hoved- og leddsetninger.¹² De moderne skandinaviske språk, tysk og nederlandsk kan imidlertid sies å ha en halvveis gjeninnføring av preN i leddsetninger. Denne regelen er relativt ny (fra overgangen mellom norrønt og moderne norsk) og gjelder ikke i islandsk (Torp 2006, Faarlund 2006, Ottosen 2003).¹³

2.2.4 Negasjon i mellomspråk

Eckmann (1984:80) reiser spørsmålet om hvorvidt språklige universalier som er formulert for førstespråk, også er gyldige for mellomspråk. Språklige universalier er nemlig utformet på grunnlag av førstespråks- og ikke andrespråksdata. Det er altså en viss mulighet for at mellomspråk kunne bryte med språklige universalier. Eckman løser dette problemet ved å si at det gitte universalet i så tilfelle bare gjelder for førstespråk. Comrie (1989) foreslår en annen løsning, nemlig å vurdere muligheten for at det finnes universelle tendenser som tillater unntak, både i mellomspråket til andrespråksinnlærere og i barns førstespråksutvikling. Eckman (1991:24) formulerte imidlertid senere sin strukturkonformitetshypotese (Interlanguage Structure Conformity Hypothesis) som sier at: "The universal generalizations that hold for the primary languages hold also for interlanguages", og dette er nå et generelt anerkjent syn (se for eksempel Husby og Kløve 2001:30).¹⁴

Når det gjelder spørsmålet om negasjon, har jeg argumentert for at preN kan ansees som en universell tendens, og postN derfor som et markert trekk (jf. 2.1.1). Dersom de samme

¹² Den doble negasjonen forsvinner i overgangen mellom urnordisk og norrønt (Faarlund 2006). Dette er for øvrig en lignende utvikling som er i gang i moderne fransk talespråk, der det ubetonte *ne* utelates, mens det postverbale betonte element (f.eks. *pas, rien*) bevares.

¹³ Innen generativ syntaks mener man at den ulike negasjonsplasseringen i henholdsvis hoved- og leddsetninger, kan ha en sammenheng med at *verbets* plassering blir ulik i disse konstruksjonene. Generativistene hevder ut fra dette at begrepene post- og preverbal negasjon er misvisende fordi det er *verket* som flytter, mens negasjonen står fast. Den postverbale plasseringen av negasjon i hovedsetninger skyldes V2-kravet om at verbet alltid må stå på andre plass. Det er verdt å legge merke til at de øvrige germanske språkene som har postN i HS, også har inversjon (inversjon er imidlertid ingen nødvendig forutsetning for postN, slik vi ser i muntlig fransk). Jeg vil imidlertid fortsette å bruke begrepene pre- og postverbal negasjon slik de brukes i andrespråklitteraturen.

¹⁴ Eckman (1991:24, 35), som arbeider ut fra en typologisk synsvinkel, tar i artikkelen ikke stilling til om en UG-tilnærming og en typologisk tilnærming følger forskjellige lover i dette spørsmålet eller ikke (dvs. om mellomspråk er underlagt både typologiske begrensninger og UG-begrensninger), men påpeker at strukturkonformitetshypotesen i utgangspunktet også skal gjelde for prinsipper som er nedfelt i UG.

begrensningene som gjelder vanlige språk, også skal gjelde for mellomspråk, vil det være å forvente at preN er en tendens også i mellomspråk. Ettersom preN kun er en tendens, vil vi imidlertid kunne vente oss visse unntak fra tendensen. Det er nærliggende å tenke seg at disse i hovedsak vil være å finne i mellomspråket til innlærere som allerede kjenner det markerte trekket – postN – fra sitt morsmål; spesielt når de skal lære et språk med det samme markerte trekket. Vi kunne derfor tenke oss at preN i norsk mellomspråk enten ikke vil forekomme blant for eksempel tyske og nederlandske innlærere, eller bare i liten grad, og i hvert fall i mindre grad enn hos innlærere med en annen negasjonsstruktur i morsmålet. Et annet alternativ er at unntakene til tendensen ikke har noe med morsmålsbakgrunn å gjøre, men er knyttet til individuelle forskjeller eller andre utenforliggende faktorer. Med utgangspunkt i Eckmans hypotese om at de samme begrensningene som gjelder vanlige språk, også gjelder mellomspråk, har jeg oppstilt følgende mulige hypoteser for negasjon i mellomspråk:

1. Nesten alle mellomspråk har pre-N. Unntak er mellomspråket til innlærere når både morsmål og målspråk har postN.
eller
2. Nesten alle mellomspråk har pre-N. Unntak er mellomspråket til enkeltindivider (grunnet individuelle forskjeller (eller andre faktorer)), når målspråket har postN.
eller en kombinasjon av disse:
3. Nesten alle mellomspråk har preN. Unntak er mellomspråket til enkeltindivider (grunnet individuelle forskjeller (eller andre faktorer)) når målspråket har postN. Disse enkeltindividene vil oftere ha et postN-morsmål enn et preN-morsmål.

For å finne ut hvilken betydning morsmålsbakgrunn har for innlæring av negasjon i norsk, ønsket jeg å teste en gruppe informanter med postN-morsmål og en gruppe med preN-morsmål. Etter en gjennomgang av negasjon i informantenes ulike morsmål og en innføring i tidligere forskning om innlæring av negasjon, vil jeg argumentere for hvordan Eckmans strukturkonformitetshypotese kan kombineres med Hyltenstams markerthetsprediksjoner (jf. 2.1.5), slik at vi får en litt svakere markertheshypotese. Deretter vil jeg presentere hvordan jeg har gått frem for å undersøke dette forholdet nærmere.

2.2.5 Negasjon i informantenes morsmål

Primærgruppa – tysk og nederlandsk

Negasjon i tysk og nederlandsk tilsvarer den norske: Negasjonen er postverbal i hovedsetninger og preverbal i leddsetninger. Primær-informantene kjenner med andre ord både negasjonens postverbale plassering i HS og den preverbale plasseringen i LS fra morsmålet – og altså også bruken av to ulike regler for én funksjon. Spesielt for tysk er at negasjonen kan skilles fra verbet med flere ord og plasseres helt til slutt i setningen (I norsk

kan negasjonen bare skilles fra verbet med et trykklett pronomen eller visse adverb, jf: ”På skolen pleide hun ikke å leke. Hun pleide stort sett ikke å lære noe heller”).¹⁵

Kontrollgruppa

I kontrollgruppa var følgende morsmål representert: italiensk, tsjekkisk, koreansk, kinesisk/kantonesisk, fransk, engelsk og japansk (se også tabell 4.1.5B, kapittel 4). Fransk, engelsk og japansk er alle litt problematiske i denne sammenhengen, ettersom de kan sies å ha ulike innslag av postN. Helst skulle jeg kun hatt informanter med ubestridelig preN i morsmålet, men det var disse informantene jeg fikk tak i. Argumentet for å plassere informantene med fransk, engelsk og japansk i kontrollgruppa, var at de har en negasjonsstruktur som er forskjellig fra norsk, og at jeg i primærgruppa kun ønsket informanter med den samme negasjonsstrukturen som i norsk. Felles for alle språkene representert i kontrollgruppa er at de alle enten har ubestridelig preN eller en negasjonsstruktur som i hvert fall er ulik norsk. Alle språkene har også den samme negasjonsstrukturen i både hoved- og leddsetning, dvs. én struktur for én funksjon. For øvrig har ingen av språkene i kontrollgruppa inversjon, noe jeg skal komme tilbake til.

Negasjon i kinesisk, kantonesisk: preverbal (Po-Ching og Rimmington 1998:127).

Negasjon i fransk: dobbel negasjon, *ne...pas* på hver sin side av verbet (en tendens til bortfall av den foranstilte *ne* i muntlig, dvs. en tendens til postN i muntlig).

Negasjon i tsjekkisk: preverbal (Dahl 1979:83).

Negasjon i koreansk: preverbal (Dryer 1988:123) / ”Dummy auxiliary” (dvs. hjelpeverb + neg., slik som i engelsk, jf. Dahl 1979:85).

Negasjon i japansk: morfologisk negasjon med postverbalt affiks i presens, men av og til, for eksempel i preteritum, flytter negasjonspartikkelen/-affikset inn mellom verbstammen og preteritumsendelsen – dvs. at negasjonspartikkelen kommer etter det semantiske verbet men før tempusmarkøren (Aamodt 2006). Ettersom japansk er et SOV-språk, er negasjonen oftest setningsfinal.

Engelsk: se neste punkt.

¹⁵ En litt morsom kommentar i denne sammenhengen er Jespersens (1917:10) beskrivelse av ulempen med slike forsinkede negasjoner i tysk: “... the result being that the hearer or reader is sometimes bewildered at first and thinks that the sentence is to be understood in a positive sense, till suddenly he comes upon the nicht, which changes everything. [...] I remember feeling the end of the following sentence as something like a shock when reading it...” “Man unterschätze den deutschen Stil der Zopfzeit, den der Kanzleien des vorigen und vorvorigen Jahrhunderts nicht”.

2.2.6 Negasjon i engelsk

Engelsk er i denne sammenhengen litt problematisk å klassifisere. Strengt tatt kan det ansees som et språk med postN, ettersom negasjonen kommer etter det finite verbet. (Negasjonspartikkelen i engelsk kommer alltid etter det finite hjelpeverbet og før hovedverbet.) I studier av innlæring av negasjon i engelsk og i tidligere negasjonsundersøkelser der engelske informanter har deltatt, er engelsk stort sett blitt klassifisert som et postN-språk (se f.eks. Bernini 2000, Lund 1997). Noen setninger er sammenliknbare med norsk, for eksempel setninger med vanlige hjelpeverb (finitte hjelpeverb+neg+infinit verb). I engelsk er likevel negasjonen spesiell pga. de såkalte "dummy auxiliaries" (jf. Dahl 1977). Alle negerte setninger må nemlig inneholde et hjelpeverb (hjelpeverbene *do/does*), og det er etter dette negasjonen kommer, og ikke etter det semantiske verbet, slik som i tysk, nederlandsk eller skandinaviske språk når setningen har ett enkelt finitt hovedverb. Den engelske negasjonsstrukturen kan slik 'gi inntrykk av' å være preverbal (spesielt i innlærerspråk, hvor konstruksjonen ofte opptrer i uanalysert form), fordi den kommer foran hovedverbet. Med dette som begrunnelse, klassifiserer Dryer (1988:116) engelsk som preN-språk:

That English is SNegVO may not be obvious since English requires an auxiliary in negative sentences. Hence we might describe English as SAuxNeg VO. However, I treat this as a special case of SNegVO, essentially ignoring the auxiliary. The use of the auxiliary is a relatively idiosyncratic quirk of English, since most languages do not require that any such element be added in negating a sentence.

Etter Dryers definisjon er det derfor ikke vanskelig å plassere de engelske informantene i kontrollgruppa.¹⁶

Et annet aspekt som bør nevnes, er at alle informantene i begge gruppene snakket engelsk – enten som første- eller andrespråk, og de fleste brukte det daglig i Norge. Hvilken påvirkning kjennskap til engelsk evt. kan ha hatt på innlæringen av negasjon i norsk, tar jeg avslutningsvis opp til drøfting i avsnittet om tverrspråklig innflytelse (6.6).

2.2.7 Negasjon og markerthet (og et markerhetsproblem)

Som nevnt tidligere i kapittelet (2.1.3) regnes markerte trekk som vanskeligere å lære enn de umarkerte motstykkene – ofte fordi de er mer komplekse. Når det gjelder spørsmålet om postverbal negasjon, er det i utgangspunktet ingenting som skulle tilsi at postN skulle være mer komplekst enn preN. Det er heller ingenting som tyder på at postN impliserer preN.

¹⁶ Litt mer komplisert blir bildet dersom man tar med i betraktning at en del av informantene med engelsk som førstespråk sannsynligvis kjenner til postverbal plassering av negasjonen fra eldre litteratur, for eksempel Shakespeare, Bibelen eller andre tekster med høystil. Jespersen (1917:13) nevner for øvrig at det i eldre litteratur finnes strukturer både med preverbal og postverbal negasjon før *do*-konstruksjonen ble vanlig (jf. *it not appears to me* (Shakespeare), vs. *I understood not* (Bibelen)).

Selv om norsk har preN i leddsetninger, er ikke dette en forutsetning for tilstedeværelsen av postN i hovedsetninger (for eksempel har islandsk postverbal negasjon i både hel- og leddsetninger (Ottosen 2003)). Dahl (1979) beskriver også preferansen for preN i verdens språk som en ikke-implikasjonell universell tendens (jf. tabell 2.1.3).

Likevel berører spørsmålet om kompleksitet negasjon på et syntaktisk nivå. Det at negasjon har ulik plassering i hoved- og leddsetninger – og altså to ulike regler for én funksjon – må nemlig kunne ansees som mer komplekst enn det å ha lik plassering i begge setningstyper.¹⁷ Dette regnes også for å være lite frekvent, ettersom det bryter med tendensen til at negasjonen har en fast plass i forhold til det finite elementet (jf. 2.2.1).

Det er med andre ord to ulike faktorer som spiller en rolle for tilegnelsen av negasjon i norsk. Problemet er at det er vil være vanskelig å vekte disse faktorene mot hverandre: Vil det være vanskelig å tilegne seg postN i hovedsetninger fordi dette er et markert trekk, eller fordi det finnes to ulike regler som må læres, og følgelig også varierende informasjon (både preN- og postN-strukturer i input), noe som kan forsinke læringen? Disse spørsmålene vil jeg komme tilbake til i drøftningsdelen.

¹⁷ Jf. McWhorter (2005:46): “A syntax is more complex than another to the extent that it requires the processing of more rules, such as asymmetries between matrix and subordinate clauses”.

3. Universelle læringsløyper? Tidligere forskning

3.1 Negasjon i tidligere forskning – et historisk tilbakeblikk

Som nevnt i innledningskapittelet, er innlæring av negasjon et av de områdene det i andrespråksforskningen har vært forsket relativt mye på. Negasjon sett i et markerthetsperspektiv, som er det jeg ønsker å se på, er heller ikke noen ny innfallsvinkel. Allerede de første negasjonsstudiene ble ganske tidlig koblet til markerthetsbegrepet. Med unntak av Lund (1997) er det imidlertid få som har undersøkt innlæring av negasjon for eksplisitt å teste rådende markerthetsprediksjoner. De fleste av studiene er gjort for å utforske mellomspåkshypotesen, dvs. for å se om det finnes universelle læringsganger som gjelder alle, uavhengig av morsmålsbakgrunn og andre bakgrunnsfaktorer. Da dette syntes å være tilfelle, ble det ofte satt i sammenheng med markerthet, ettersom det i disse studiene kom frem at innlærerne tilegnet seg umarkerte strukturer tidligere enn markerte (se for eksempel Hyltenstam 1984).

Jeg vil nå se kort på de tidligste og mest kjente studiene av negasjon og hvordan de er blitt koblet til markerthet, før jeg kommer nærmere inn på min egen undersøkelse. Spesiell vekt blir lagt på Hyltenstam (1977) og Lund (1997), som begge har relevans for mine undersøkelser.

3.1.1 Kort om læringsløyper

Innlæringsgangen for negasjon er et typisk eksempel på en *læringsløype*, der et stort antall innlærere med ulik alder og morsmålsbakgrunn følger samme læringsgang ved det samme enkeltfenomen (Berggren og Tenfjord 1999:184).¹⁸ Typisk for læringsløyper er at det forekommer overgangsformer som blir avløst av nye former. Man kan derfor snakke om ulike stadier eller perioder der innlæreren bruker en bestemt overgangsform på en systematisk måte. Det er viktig å påpeke at disse stadiene ikke utgjør atskilte perioder som avløser hverandre, men snarere hovedtrender i en utvikling der formene byttes ut. På enkelte stadier kan derfor flere ulike former forekomme samtidig. Etter hvert vil det dukke opp flere eksempler på nye former og færre på de gamle, og slik går utviklingen mot et høyere nivå. Det finnes selvsagt visse individuelle variasjoner, og stadiene er ikke klart avgrenset. Den individuelle variasjonen viser seg spesielt i tempoet denne utviklingen skjer i og på hvilket nivå innlæringsprosessen evt. stopper opp (se for eksempel Viberg (1987:69,127), Bolander

¹⁸ *Læringsløype* er ikke det samme som *læringsrekkefølge*, der et fenomen *x* blir lært før et annet urelatert fenomen *y*. På engelsk blir for eksempel flertallsformer av substantiv lært før regelmessige former av verb.

(1987:3)). Viberg påpeker at utviklingsgangen ser ut til å være den samme både ved formell og uformell læring (dvs. med eller uten undervisning), men at innlæringstakten kan øke ved undervisning. Innlæringstakten kan også øke når forholdet mellom morsmål og målspråk tilsier det.

For negasjon er det påvist stadier som er klare nok til at man har definert en løype der innlærerne går fra preverbal mot postverbal negasjon. Både i engelsk (Cancino et al. 1978), tysk (Clahsen et al. 1983) og svensk (Hyltenstam 1977, 1978) er det funnet belegg for slike løyper. Felles for studiene er at resultatene antyder at innlærerne passerer visse stadier på vei mot målspråksnormen. Jeg vil kort presentere innlæringsgangen for negasjon i engelsk og tysk, og deretter gå grundigere gjennom de studiene som er gjort i svensk og dansk, ettersom det er det nærmeste vi kommer norsk.

3.1.2 Innlæring av negasjon i engelsk

Den første kjente studien av innlæring av negasjon i engelsk stammer fra Cancino et al. (1978). I en longitudinell undersøkelse av seks spansktalende informanter som lærte engelsk uten undervisning, kom det frem at innlærerne lærte negasjon etter samme system. Cancino et al. (ibid.:229) regner med fire stadier på vei mot mestring av engelsk negasjon:

1. **no + verb** (I no understand)
2. **don't + verb**¹⁹ (He don't like it):.
3. **aux + negasjon** (You can't tell her)
4. **analysert don't; fravær av no + verb** (He does't spin)

Innlæring av negasjon i engelsk har også blitt undersøkt i forholdt til andre morsmålsbakgrunner, bl.a japansk (Stauble 1984), norsk (Ravem 1978) og tysk (Wode 1984)²⁰. Både Stauble og Ravem rapporterer at det første stadiet, nemlig preverbal negasjon, forekommer hos deres informanter, både med *no* og *not* som negasjonspartikkel. Ravem oppgir kun ett eksempel på bruk av postverbal negasjon som kan tolkes som transfer fra morsmålet, mens Wode oppgir flere fra sine tyske informanter.

De viktigste konsekvensen av disse funnene, er at de styrket hypotesen om at alle innlærere følger samme utviklingsløype på vei mot en målspråksnorm, og i de fleste oversiktsverk presenteres vanligvis Cancinos innlæringsløype (for eksempel Viberg 1987:7).

¹⁹ Denne konstruksjonen kalles vanligvis for "uanalysert don't" (se for eksempel Viberg 1987:7), hvilket betyr at innlærerne bruker *do*-omskrivning uten å tilpasse verbet etter tempus eller subjektets person og numerus. I følge Cazden et al. (se Bolander 1987:3) er *is* og *can* de hjelpeverb der negasjonen først plasseres riktig.

²⁰ Ravems funn stammer ikke fra en egen studie av norske informanters innlæring av negasjon i engelsk, men fra observasjon av hans to egne barns tilegnelse av engelsk som helhet, der negasjon er et av de trekkene som nevnes.

Berggren og Tenfjord (1999:185) oppgir en litt annen variant (basert på Larsen-Freeman og Long og Ellis), også den i fire trinn:

1. **Ekstern negasjon:** (*No this one*)
2. **Intern preverbal negasjon:** (*Juana no has job*)
3. **Modalverb + negasjon:** (*I can't play the the gitar*)
4. **Modalverb +negasjon (Analysert don't):** (*She didn't believe me*)

Den eneste forskjellen mellom innlærerne ser ut til å være at innlæringshastigheten varierer (informanter med liknende morsmål går hurtigere gjennom løypa), og at ikke alle innlærerne kommer like langt i utviklingen (noen informanter kommer for eksempel ikke lenger enn til stadium 2, se for eksempel Viberg (1987:7)).

3.1.3 Innlæring av negasjon i tysk

En liknende utvikling som den vi finner i engelsk, er også dokumentert for innlæring av tysk (Clahsen et al. 1983). Dette er spesielt interessant i forhold til mitt prosjekt, fordi tysk har samme negasjonsstruktur som norsk. Storch (2001:44) presenterer følgende innlæringsgang for tysk negasjon (basert på Clahsen et al.):

Stadium I	holofrasisk:	<i>nein</i>
Stadium II	setningsekstern:	<i>nein kaputt</i> ['nicht kaputt'], <i>nein helfen</i> ['du sollst nicht helfen']
Stadium IIIa	setningsintern:	<i>ich nein essen</i> ['ich esse das nicht'] <i>ich nein schlafen</i> ['ich schlafe nicht']
Stadium IIIb	før finitt verb:	<i>nein, du nicht kommt</i> <i>ich nicht essen mehr</i>
	ellers:	<i>das ist nicht kaputt</i> <i>nein, ich will nicht mehr</i> <i>ich esse das nicht</i> <i>er kommt heute nicht</i> ²¹
Stadium IV		

Til tross for at negasjonssystemene i engelsk og tysk kan sies å være ganske forskjellige og således utgjør nokså ulike mål, ser det ut til at innlærerne beveger seg gjennom utviklingsløyper som er relativt like: fra ekstern negasjon, via preverbal til postverbal negasjon – først ved hjelpeverb, deretter også ved hovedverb. Det bør her nevnes at informantene til Clahsen et al. alle var portugisiske, italienske og spanske, dvs. alle fra språk med preN.

3.1.4 Innlæring av negasjon i svensk

De mest kjente negasjonsstudiene som er gjort i svensk er utført av Hyltenstam (1977, 1978), Bolander (1987, 1988) og Håkansson (1989). Disse studiene er spesielt relevante i forhold til

²¹ Det er her ikke nevnt noe om innlæring av negasjon i leddsetninger.

mitt prosjekt fordi negasjonen i norsk og svensk er lik. I tillegg er innlæringsgangen av den preverbale negasjonen i leddsetninger nøye beskrevet. Mest vekt legger jeg på Hyltenstam, fordi mine undersøkelser til dels bygger på hans testmetode og oppgavesett, og fordi det hos ham kommer tydelig frem at han tok utgangspunkt i et annet teoretisk rammeverk enn det jeg gjør, nemlig det variasjonistiske.

Hyltenstam (1977, 1978) presenterer en studie av innlæring av negasjon i svensk der han undersøker variasjonen av plasseringen av negasjonspartikkelen, dvs. om *inte* plasseres før eller etter det finite verbet. Hensikten med Hyltenstams studie var å undersøke plasseringen av negasjon i voksne innlæreres innlærerspråk for evt. å kunne påvise en spesiell læringsløype for negasjon i svensk.²² Som Hyltenstam (1977:388) påpeker, vil det være relativt lett å bestemme sluttpunktet for tilegnelsesprosessen, mens man når det gjelder hva som utgjør startpunktet for tilegnelsen, må basere seg på hypoteser. Med utgangspunkt i for eksempel kontrastiv analyse, ville en anta at startpunktet for innlærere med ulike morsmål ville være svært forskjellig. Hyltenstam viser imidlertid til funn innen mellomspråksforskning som viser at tidlige faser av mellomspråket karakteriseres av at mennesket vet hvordan man kan forenkle ("simplify") tale for å håndtere kommunikative situasjoner hvor deltagerne ikke deler samme kode. Han anser det som interessant at "simplification seems to affect different languages in the same way".²³ Når det gjelder negasjon, viser Hyltenstam til at det ser ut til å være en slående likhet i plasseringen av negasjon i ulike forenklede systemer og mellom forenklede systemer og ulike naturlige språk. Han viser til at preverbal negasjon ofte er observert i både pidginspråk og barnespråk, i voksnes språk til barn og i mellomspråk.

Hyltenstam jobber innenfor et variasjonistisk rammeverk: "The theoretical framework for this study is that of the last decade's research into linguistic variation" (ibid.:384). Han refererer til studier som har pekt på regularitet i de variable dataene og således konkludert med at denne variasjonen speiler en pågående språkendring. Han ønsker å se om det finnes noen regelmessigheter i variasjonen. Et av de mest fremtredende trekk ved innlæreres språk, er nemlig at det fremviser en stor mengde variasjon. Når det gjelder grammatiske trekk som f.eks. negasjon, kan en innlærer noen ganger plassere negasjonspartikkelen før og andre ganger etter det finite verbet. En slik variasjon ble tidligere sett på som tilfeldig og uregelmessig, men

²² I tillegg testet Hyltenstam inversjon i spørresetninger, subjekt – verb-inversjon i deklarativer, ikke-inversjon i leddsetninger og konstituentrekkefølge på objekt og adverbial. Dette faller imidlertid utenfor denne presentasjonen.

²³ Som eksempler på forenkling nevner Hyltenstam her fenomen som mangel på bøyning, streng ordrekkefølge og fravær av kopula i ulike forenklede systemer som for eksempel pidginspråk, barnespråk og mellomspråk.

... through application of devices for the study of variable data, such as *implicational scales* (DeCamp 1971), *varialbe rules* (Labov 1969) and *linguistic continua* (DeCamp 1971, Bickerton 1975), it has been possible to discover regular patterns in the variation (Hyltenstam 1977:383).

Hyltenstam testet 160 voksne innlærere ved to tidspunkter, etter tre og åtte ukers undervisning. Informantene hadde i alt 35 ulike morsmål, hvorav de største gruppene var fra polsk (32 talere), engelsk (19), gresk (18), serbo-kroatisk (11) og persisk (10). Disse språkene har alle preverbal negasjon (jf. Dahl 1977, Collins 2000, Husby 1989), med unntak av engelsk som kan klassifiseres på flere måter (jf. pkt.2.2.6). Andre preN-språk som er representert er romanske språk (13), hamito-semmitiske språk (9), bantu-språk, sudanske språk, thai og estisk (10). Hyltenstam oppgir også at det er 37 informanter fra ulike verbfinale språk (tyrkisk, bengali, gujarati, hindi, ungarsk, japansk, kashmiri, punjab og urdu). Disse er så vidt jeg har kunnet finne ut alle preN-språk, med unntak av tyrkisk og japansk, som begge har morfologisk negasjon der et negasjonsaffiks settes mellom verbstammen og bøyningensendelsen (Brendemoen 1990:189, Aamodt 2006 per mail). Av språk med syntaktisk negasjon, er det kun 3 informanter med postverbal negasjon i morsmålet (tysk). Av de 160 informantene var det altså et overveiende flertall som hadde preN-morsmål.

Informantene besto av en relativ heterogen gruppe, ikke bare når det gjelder morsmålsbakgrunn, men også utdanningsbakgrunn: 18 informanter hadde mindre enn ni års skolegang, mens 22 hadde universitetsutdannelse. Gjennomsnittslengden på utdannelse var 12 år, og gjennomsnittlig oppholdstid i Sverige var litt over fire måneder på testtidspunkt II.

Hyltenstam gjennomførte en skriftlig testing av informantene, der innlærerne skulle velge mellom to foreslåtte plasseringer av negasjonen (*inte*). Testapparatet besto av 72 setninger, hvorav 24 inneholdt negasjon: 12 i hovedsetninger og 12 i leddsetninger.

Hyltenstam fant at læringsgangen var "highly regular" uavhengig av ulikheter i informantenes bakgrunnsfaktorer, som f.eks. lengde på utdanning og kjennskap til andre fremmedspråk. Men mest interessant i denne sammenhengen er funnene i forhold til morsmålsbakgrunn:

Most interestingly, the route of acquisition has also been found to be the same for learners with different source languages. Thus the findings reported in this paper suggest that the process of acquisition of grammatical structures is a regular and dynamic one, in that there is a successive and continuous transition from one state to another (ibid.:383).²⁴

Hyltenstam fant altså at innlæringsgangen var klart regelstyrt for hele gruppa, uavhengig av bakgrunnsfaktorer som utdanning, morsmål og fremmedsspråkkunnskaper, og at det skjer en

²⁴ Hyltenstam (1977:404) påpeker imidlertid at bakgrunnsfaktorene kan påvirke innlæringstakten: "However, certain background factors seem to have great effect on the rate of learning".

suksessiv og kontinuerlig overgang fra et stadium til et annet. Plasseringen av negasjonen følger en rute fra et enkelt og udifferensiert startpunkt til et mer komplekst sluttunkt. I følge Hyltenstams undersøkelser av negasjonsinnlæring i svensk, går *inte* fra venstre mot høyre i setningen: fra preverbal til postverbal posisjon i hovedsetninger. Hyltenstam deler videre tilegnelsen i to hovedtrinn: Først tilegnes reglene i hovedsetninger og deretter tilegnes reglene for negasjon i leddsetninger. Hyltenstam påpeker at begge trinnene i tillegg kan deles i to nye trinn: plasseringen av negasjon i forhold til hjelpeverb og passeringen i forhold til finite hovedverb. Her avspeiler det seg nemlig en interessant forskjell mellom hel- og leddsetninger: I hovedsetninger beherskes negasjonen først i hjelpeverbskontekst med verb som *kan, vill, vill, får* og *ska* (i denne rekkefølgen), mens finite hovedverb som *hinner, stannar, arbetar* først dukker opp på 6.-8. plass i et vanskelighetshierarki. I leddsetninger derimot, er det omvendt: Først beherskes negasjon i hovedverbskontekst, og deretter i forhold til hjelpeverb. Rekkefølgen på hvilke hjelpeverb som først beherskes, er nå nøyaktig omvendt av rekkefølgen i hovedsetninger: *ska, får, vill, vill* og *kan* (*vill* nevnes to ganger).

Av materialet går det også frem at innlærerne på testtidspunkt I ikke skiller mellom hoved- og leddsetning, slik at en innlærer som plasserer negasjonen riktig i hovedsetning, plasserer den galt i leddsetning og omvendt. Først når plasseringen i hovedsetning mestres fullt ut, kan reglene for leddsetninger tillempes. Hyltenstam beskriver innlæringsgangen som en utvikling fra en forenklet, udifferensiert grammatikk med overgeneralisering (hoved- og leddsetninger behandles likt), til et mer komplekst og differensiert system:

An important point to note is that the scales for speakers of different native languages all agree with the same pattern. This means that it is possible to construct one scale for all learners irrespective of their native language. In this area then, we are able to study one interlanguage continuum instead of unrelated English/Swedish, Serbo-Croatian/Swedish, etc. continua (Hyltenstam 1977:401).

Med utgangspunkt i disse funnene utarbeidet Hyltenstam i samsvar med sin markerthetshypotese for begynnerstadiet i mellomspråk (jf. 2.1.6), spesifikke markerhetsprediksjoner for innlæring av negasjon:

	Morsmål	Målspråk	Initial state of interlanguage
1	NEG-V	NEG-V	NEG-V
2	NEG-V	V-NEG	NEG-V
3	V-NEG	NEG-V	NEG-V
4	V-NEG	V-NEG	NEG-V

Tabell 3.1.5: Hyltenstams markerhetsprediksjoner for negasjon. (Etter Hyltenstam 1984:40)

Tabellen viser at både innlærere med preN-morsmål og postN-morsmål uavhengig av målspråksstrukturen vil starte innlæringen med negasjon + verb. Om dette sier Hyltenstam at den mest interessante konstellasjonen er den som er oppgitt i rad 4, og at en undersøkelse av

dette ville kaste lys over markerhetsbetingelser, overførbarhet ("transferability"), forenkling og dessuten forholdet mellom disse faktorene:

Row 4, as we have mentioned above, predicts that unmarked categories occur in the early phases of interlanguage development even if there is no structural basis for them in either L1 or L2, and this, as noted above, may be seen as the strongest claim of the formulation in table 3 (Hyltenstam 1984:41).

Hyltenstam gjør imidlertid selv oppmerksom på at det finnes lite informasjon om innlærere med morsmål- og målspråksstrukturer som i rad 4, selv om det hos noen av disse fantes belegg for preN-strukturer ("and the mere existence of preverbal negation in these cases gives interesting support to our hypothesis" (ibid.)). Dette skyldes hovedsakelig at det i hans studie var for få informanter med postN i morsmålet til at det kunne trekkes noen generelle konklusjoner. Hyltenstam nevner også at dersom disse informantene har alle negasjonene plassert etter verbet, kan dette enten skyldes overføring fra morsmålet, eller at de allerede hadde tilegnet seg målspråksstrukturen.

De samme tendensene som Hyltenstam fant i sitt materiale, er senere bekreftet av Bolander (1987/88) og Håkansson (1989). **Bolander** ser på plasseringen av negasjon og andre adverb i hoved- og leddsetninger i voksne innvandreres svensk. Undersøkelsen bygger på innspilt muntlig materiale (intervjuer og bildebeskrivningsoppgaver) fra 60 informanter med finsk, polsk og spansk morsmålsbakgrunn (dette er alle preN-språk, men finsk skiller seg fra de to øvrige ved å ha en egen verbbøying på negasjonen, jf. 2.2.1). Det var 20 informanter fra hver morsmålsgruppe: 10 på lavt og 10 på høyt nivå. Undersøkelsen ble gjennomført to ganger med fire måneders mellomrom. I følge undersøkelsen lærer alle morsmålsgruppene negasjon etter samme mønster. I hovedsetninger beherskes plasseringen av negasjon først ved former av *vara* og ved hjelpeverb og sist ved enkle hovedverb. I leddsetninger er bildet ikke like tydelig – plasseringen ved *vara* læres tidlig også i leddsetninger, mens hjelpeverbene tilegnes sist. Dette stemmer i hovedsak overens med Hyltenstams funn.

Bolander (1988) undersøkte også forholdet mellom innlæring av negasjon og inversjon. Hun konkluderer med at inversjonsregelen er vanskelig å tilegne seg i svensk som andrespråk, og at denne regelen tilegnes senere enn reglene for plassering av negasjon. Hun viser også at frekvente helfraser tilegnes og lagres som enheter, hvilket kan forklare at en struktur tilsynelatende "beherskes" så lenge den inngår i en helfrase, men at den siden blir feilformulert når innlæreren bruker den i andre kontekster (se også www.nordbas.org).

Håkansson (1989) har sett på en ettspråklig svensk tre-åringers plassering av negasjon i leddsetninger for å sammenlikne den med voksne andrespråksinnlæreres læringsgang. Tidligere forskning Håkansson refererer til, viser at små barns tilegnelse av negasjon i

hovedsetninger følger det samme mønsteret som hos andrespråksinnlærere: Den første plasseringen av negasjon i hovedsetninger er før det finite verbet, og det neste skritt er den korrekte plasseringen etter det finite verbet. En liknende tendens er funnet i tidlig barnespråk i engelsk. Håkansson ønsket imidlertid å undersøke barns tilegnelse av negasjon i leddsetninger, og viser til tidligere undersøkelser av språket til svenske fire- og seksåringer der det er få eksempler på ordstillingsfeil. Håkanssons egen undersøkelse går ut på å teste et yngre barns tilegnelse av negasjon i leddsetninger for å fange opp et evt. tidligere stadium, noe som ikke tidligere var blitt testet fordi små barn (under 2.5-årsalderen) i liten grad benytter denne strukturen. Håkanssons informant var derimot 2.11 ved første testtidspunkt og 3.6 ved det andre. Barnets grammatiske kompetanse ble undersøkt på disse to tidspunkter og viste seg å stemme overens med de utviklingsstadier som er observert i andrespråksinnlæring. Ved testtidspunkt I har informanten korrekt bruk av negasjon i leddsetninger med hovedverb, men ikke med hjelpeverb. Ved tidspunkt II er plasseringen av negasjon riktig i alle leddsetninger, både i hoved- og hjelpeverbskontekst. Håkansson konkluderer med at både første- og andrespråksinnlærere ser ut til å følge det samme læringsforløpet når det gjelder negasjon i leddsetninger, og hun drøfter disse funnene i lys av markerthet. Utviklingsgangen for negasjon kan forutsies av markerthetsteorien, i det markerte strukturer tilegnes senere. Håkansson fremstiller læringsløypa som et kontinuum/skala som viser grad av markerthet:

The unmarked position is the point of departure. A step to the right is always more marked and acquired later. The most marked position (E) is mastered last, both in first and second language acquisition (Håkansson 1989:52).

-----A-----	-----B-----	-----C-----	-----D-----	-----E-----→
unmarked	marked	marked	marked	most marked
preverbal	postverbal	postverbal	preverbal	preverbal
in all clauses	main clause	main clause	sub clause	sub clause
all verb types	auxiliary	main verb	main verb	auxiliary

3.1.5 Ulike forklaringsmodeller

Både Håkansson og Hyltenstam (jf. over) har pekt på markerhet som et middel til å forutsi læringsgangen for negasjon. Men for å *forklare* likheten i tilegnelsesprosessen for de ulike innlærerne, legger de vekt på andre faktorer. Hyltenstam (1977:388) støtter seg på såkalt forenklingsstrategi ("simplification strategy") som hovedforklaring på funnene.

Forenklingsstrategi definerer han som: "The strategy of using a simple system for whatever communicative reasons when one has a more complex system available". Ettersom innlæringsgangen er lik for alle innlærere uavhengig av morsmål, mener Hyltenstam at

forenklingsstrategien spiller en viktigere rolle en f.eks. transfer fra morsmålet. I følge Hyltenstam, går alle informantene fra en forenklet grammatikk med overgeneraliseringer til en mer kompleks og differensiert grammatikk. Først er negasjonen plassert før det finite verbet i tråd med simplifiseringsteorien. Men snart oppdager innlærerne at dette ikke stemmer overens med det de hører rundt seg. De vil derfor prøve å endre adferd, og i noen tilfeller plasseres da negasjonen etter det finite verbet. Dette skjer først med hjelpeverb, deretter også etter noen hovedverb, og deretter etter flere og flere, inntil dette blir deres normale plassering. På dette tidspunktet vil de på et eller annet vis oppdage at deres produksjon fortsatt ikke stemmer overens med den svenske normen. De må nå altså ta med i betraktning om dette er en hoved- eller leddsetning. De må igjen modifisere plasseringen av negasjon, denne gangen først i forhold til hovedverb og deretter hjelpeverb.

Av spesiell interesse i denne sammenhengen er spørsmålet om hvorfor det finite hjelpeverbet skulle utgjøre en mer fordelaktig kontekst for plasseringen av negasjon enn et finitt hovedverb (og dessuten hvorfor det er omvendt i leddsetninger). Hyltenstam (ibid.:407) nevner her noen områder der forklaringer på dette kan søkes: Hjelpeverb og hovedverb har a) forskjellig morfologisk og syntaktisk kompleksitet, b) forskjellige semantiske og pragmatiske funksjoner, c) forskjellig fonologisk struktur (ulike muligheter for å få mest trykk i frasen), d) ulik frekvens i språklig input, og e) ulik sannsynlighet for å bli lært som et uanalysert hele sammen med negasjonen.

Av disse forklaringsmulighetene legger Hyltemstam mest vekt på punkt d) – frekvens i språklig input – ikke fordi de andre punktene ikke kan ha like stor betydning, men fordi det finnes andre studier som legger vekt på en slik forklaringform og som han derfor kan bruke som sammenlikningsgrunnlag. Han viser til Larsen-Freeman som har funnet en korrelasjon mellom graden av vanskelighet for morfemer for andrespråksinnlærere i engelsk og det samme morfemets relative frekvens. Hun fant at de mest frekvente morfemene også ble lært først. Hyltenstam viser til at den tidlige tilegnelsen av negasjon i hjelpeverbskontekst kan henge sammen med disse verbenes høye frekvens i svensk, selv om enkelte hovedverb, som for eksempel *kommer*, kan regnes som mer frekvente.

Når det gjelder den omvendte rekkefølgen av tilegnelse av negasjon i forhold til hjelpeverb og finitt hovedverb i leddsetninger, peker Hyltenstam på ”avlæring” som en mulig forklaring. Hyltenstam viser til en parallell funnet hos de såkalte ”backsliders”, hvor det ser ut til at trekk som tilegnes sist, også er de som ”avlæres” først. En vanlig utvikling i mellomspråk er nemlig at overgeneraliseringer må modifiseres. Modifiseringen av regelen for plassering av negasjon i leddsetninger i andre fase av tilegnelsen kan således ansees som et

eksempel på ”avlæring”: Her er den regelen som sist ble tilegnet (plasseringen av negasjon ved finitt hovedverb), den første til å bli modifisert.

Bolander (1987:62, 1988a:210) argumenterer også for at høy frekvens av en struktur i input er en viktig faktor for andrespråkslæring. At en struktur er vanlig i dagligtale innebærer at den er nødvendig for kommunikasjon – også for andrespråksinnlærere – noe som sannsynligvis også medfører motivasjon til både å forstå den og lære den. Det er altså frekvens i input som er årsaken til den tidlige innlæringen av negasjon ved de vanligste hjelpeverbene og *vara* i hovedsetninger. *Vara* er det vanligste verbet i svensk, og også de fleste hjelpeverbene er høyfrekvente. Bolander anser det som bemerkelsesverdig at innlæring av negasjon læres tidlig ved kopulaverb (noe som også rapporteres i andre studier), tatt i betraktning at verbets semantiske betydning nærmest er null. Imidlertid trengs verbet for idiomatisk tale, noe som tydeligvis oppfattes av innlærerne. Kombinasjonen av høy frekvens og kommunikative behov kan således bidra til tidlig innlæring av disse strukturene. En annen indikasjon på at frekvens i input har betydning for innlæring, er i følge Bolander at innlærerne har en tendens til å bruke hovedsetningsstruktur i *att*-setninger oftere enn i andre leddsetninger. Dette er vanlig også i innfødte svensk, og innlærerne synes å bli påvirket av dette. Bolander nevner også at en alternativ forklaring på dette kunne være at innlærerne følger samme regel som innfødte talere og utformer argumenter med hovedsetningsstruktur. (Et interessant spørsmål ville derfor være hvorfor innfødte gjør dette.)

Et annet moment knyttet til frekvens som Bolander legger vekt på, er utenatføring av helfraser eller såkalte ”prefabricerade sekvenser”. Dette vises tydelig når innlærere som synes å beherske en struktur ved visse ord, settes ut av spill når de skal uttrykke noe med andre ord. I de tilfellene der innlærerne støter på vanskeligheter av leksikal art, hender det ofte at feilplasseringer av samme type som forekommer i den tidlige fasen, dukker opp igjen. Dette kommer jeg tilbake til i 6.3.

Også **Håkansson** (1989:53) argumenterer for at resultatene kan henge sammen med frekvens, i det hun viser til at den mest markerte posisjonen (E) ikke er like frekvent i svensk som de andre stukturene (jf. illustrasjonen over). Leddsetninger kan nemlig ha hovedsetningsrekkefølge i visse kontekster. I slike tilfeller har disse setningene et hjelpeverb (aux) og et hovedverb i infinitiv (MV). Rekkefølgen (aux)-setningsadverbial-(MV) er nr. 24 på en frekvensliste over underordnede *att*-setninger i svensk, mens ordrekkefølgen der et setningsadverbial går foran et hovedverb, ikke engang er med blant de 40 mest frekvente strukturene.

I en senere artikkel drøfter Håkansson (Håkansson og Collberg 1994) den sene tilegnelsen av neg+hjelpverb i leddsetninger hos både barn og andrespråksinnlærere av svensk i lys av UG-teori og knytter forklaringen til markerhetsforhold i UG. Jeg vil ikke gå nærmer inn på denne forklaringen, ettersom Håkansson her beveger seg over i et annet teoretisk rammeverk (UG) og derfor også impliserer andre kriterier for markerthet enn for eksempel Hyltenstam, som holder seg til den typologiske definisjonen av markerthet (se for eksempel Hyltenstam 1990:24).

3.1.6 Innlæring av negasjon i norsk

Det er ikke tidligere blitt gjennomført noen systematiske studier av andrespråksinnlæring av negasjon i norsk, men innlæring av negasjon i førstespråk er undersøkt i forhold til innlæring av ordstilling og verbflytting i tromsødialekten (Westergaard og Bentzen 2005). Westergaard og Bentzen påpeker at man i underordnede setninger med negasjon finner en overgeneralisering av hovedsetningsordstilling (verb foran negasjon) hos norske barn helt opp til 6-årsalderen. Dette blir sett i sammenheng med inputmengde. Westergaard og Bentzen argumenterer for at inputfrekvens (i sammenheng med andre faktorer) spiller en rolle for ordstillingstilegnelse og hevder at ordstillingsmønsteret fra hovedsetninger overføres til leddsetninger, fordi leddsetningsstrukturene er sjeldne i input (underordnede setninger med negasjon er i følge Westergaard og Bentzen målt til å utgjøre 1-2% av input). Dette er i tråd med Håkanssons argument (jf. 3.1.5).

3.1.7 Andre negasjonsstudier

Jeg har her nevnt noen av de viktigste studiene som er gjort av negasjon i andrespråksinnlæring og som det oftest refereres til i forskningslitteraturen (bortsett fra Lund som kommer nedenfor, se 3.2.3). Dette er imidlertid ikke en uttømmende presentasjon, og det er utført flere studier av innlæring av negasjon også i andre språk. Viberg (1987:59) nevner for eksempel Trévise&Noyau (1984) som ser på innlæring av negasjon i fransk i et sosiolingvistisk perspektiv. Bernini (2000) ser på innlæring av negasjon i italiensk (et preN-språk) og konkluderer med at innlæringsgangen er bemerkelsesverdig fri fra avvik fra målspråksnormen sammenliknet med den utviklingen som er rapportert fra engelsk, tysk, svensk og fransk (noe jeg så vidt kommer tilbake til i pkt. 3.3.3).

Jeg har heller ikke gått i dybden på Wodes (1984) eller Holmens (1990) studier, men kommer indirekte tilbake til dem fordi Lund problematiserer deres funn (se 3.2.3).

Den undersøkelsen som kunne ha vært mest sammenliknbar med min, stammer fra Brodersen (1993), som undersøkte innlæring av negasjon i dansk hos tyske, engelske, irske,

franske, nederlandske og belgiske erasmusstudenter. Hun fant at informantene stort sett følger en utviklingsløype for negasjon som samsvarer med bl.a. Hyltenstams og Bolanders funn, men medgir i at det ikke er mange belegg for preN hos hennes informanter, og hun konkluderer med at undersøkelsen ikke gir noen svar på om den tidlige fasen [Neg – V] forekommer hos alle innlærere. Artikkelen er imidlertid for kort til at vi kan lese ut av den så mye som den kunne synes å legge opp til.

3.2 Læringsløyper med et kritisk blikk

Flere kritiske røster har hevet seg mot de antatt universelle læringsløypene. Hammarberg (1979) kritiserer for eksempel at Hyltenstams antakelser er fundert på tynt grunnlag, og Jordens (1980) påpeker at det er vanskelig å vite hva som ligger til grunn for en gitt S2-ytring. I tillegg til disse innvendingene, kritiserer Lund (1993, 1997) forfattere av internasjonale oversiktsverk, som relativt ukritisk presenterer de tidligste teoriene uten å påpeke de åpenbare svakhetene. Jeg vil i det følgende presentere en del av den kritikken som er fremkommet, og deretter se på hvorvidt all kritikken er like berettiget, eller om ikke for eksempel Lund også selv må tåle litt kritikk. Til slutt vil jeg diskutere ”hvor universelle” læringsløypene må være for å kunne ha en viss gyldighet.

3.2.1 Morsmåloverføring eller rudimentært system?

I en omfortolkning av Hyltenstams (1977) negasjonsstudier, påpeker Hammarberg (1979) at Hyltenstams materiale like gjerne kan tas til inntekt for at transfer fra morsmål spiller en vel så viktig rolle i andrespråklæring som en evt. universell forenklingstrategi. Han kritiserer også det han anser som en tendens i tiden til å spore innlærerfeil tilbake til én og bare én årsak, hvilket impliserer en antagelse om at ulike språklige løsninger ikke kan være sammenvevet, sammenfalle eller overlape hverandre. Han påpeker at dersom en ønsker å avgjøre hvorvidt en S2-innlærers språkbruk kan knyttes til S1-bakgrunnen, eller om den utgjør en del av en utvikling fra et ”forenklet” eller ”rudimentert” system på vei mot et fullt ut elaborert S2-system, må man i analysen av denne språkbruken kunne skille mellom de ulike faktorene. Spørsmålet er om dette er mulig. Hva om for eksempel transfer fra S1 resulterer i det samme uttrykket som en løsning basert på et rudimentert system?²⁵ Hammarberg (ibid.:9)

²⁵ Schuman (referert hos Viberg 1987:52) kommer så vidt borti denne problemstillingen når han kommenterer forskjellen på innlæring av negasjon hos innlærere med spansk og japansk som morsmål. Han påpeker at innlærere med spansk morsmål oppholder seg lenger på stadium 1 (no + verb) enn innlærere med en annen type morsmål. Han regner med at strukturen hos de spanske innlærerne er resultat av to sammenvirkende prosesser, nemlig forenkling og transfer, mens den samme strukturen hos japanske innlærere bare er resultatet av forenkling.

påpeker at Hyltenstams studie ikke var utformet slik at man kunne sjekke data mot ulike språkbakgrunner og at informantene ikke representerer tilstrekkelige eksempler på ulike morsmålsbakgrunner til å svare på dette spørsmålet. Det store flertallet av informanter har en morsmålsbakgrunn med en form for negasjon som sammenfaller både med det som er vanligst blant verdens språk og den vanlige løsningen i forenklede system, nemlig preverbal negasjon. Engelsk, som i følge Dahl (1977) har en svært uvanlig negasjonsform, skiller seg på visse punkter ikke spesielt fra svensk, (f.eks. i setninger med aux + neg. + hovedverb). Ved forekomst av en slik struktur, vil det ikke være mulig å se om dette skyldes transfer fra S1 eller en annen strategi. Hammarberg påpeker dessuten at det mellom svensk og engelsk er en gjennomgående likhet både i leksikon, struktur (liknende ordstillingssystem) osv., hvilket skulle gjøre det enkelt for en engelsktaler å få tak på den svenske setningsstrukturen. Dette ville være en vag transferforklaring, som baserer seg på en antagelse om at generell typologisk nærhet mellom S1 og S2 gjør læringen lettere.

Kun et lite fåtall av informantene har en ”radikalt” annen type negasjon enn svensk (tyrkisk og japansk), og Hammarberg påpeker at det her ikke ville være mulig å avgjøre om det er den ulike negasjonsstrukturen eller for eksempel den ulike syntaksen (SOV vs. svensk SVO) som evt. ville skape problemer for innlærerne. I Hyltenstams materiale er det dessuten for lite data fra disse informantene til å kunne trekke noen generelle konklusjoner. Ingen innlærere har i sitt morsmål den samme negasjonsstrukturen som svensk, og det finnes derfor ikke noe belegg for hva slags strukturer disse evt. ville produsere. Hammarberg spør seg om transfer fra S1 ville ta over og således føre til korrekte S2-former helt fra starten – eller ville også disse informantene vise rudimentære løsninger?

Når det gjelder den ulike innlæringsgangen av negasjon i forhold til henholdsvis hjelpe- og hovedverb, hevder Hammarberg at dette ikke er så underlig hvis en i stedet for å betrakte dette som en aux+neg-løsning, heller anser det som aux neg+hovedverb-løsning, dvs. at kategorien hovedverb dominerer over kategorien finitthet som kriterium for plasseringen av negasjonen. Dette utdypes senere av Jordens (1980) og Lund (1997, se nedenfor).

3.2.2 Et psykologvistisk alternativ

Også Jordens (1980) kommer med en omfortolkning av Hyltenstams resultater, der han drøfter ulike tolkningsmuligheter og legger vekt på at man alltid må ta et læringspsykologisk aspekt med i betraktning. Jordens legger vekt på at det ikke er tilstrekkelig å studere regelstyrte mellomspråksytringer uten eksplisitt å formulere reglene ”in terms of the underlying psychological processes that characterize the learning” (ibid.:195). Uten å ta disse

prosessene med i betraktning, står man i fare for bare å tolke dataene uten å kunne forklare hva som forårsaker dem. Jordens setter spørsmålsteget ved den spesielle statusen feil i innlærerytringer har fått. For det første utgjør feilene bare en del av mellomspråksdataene (og man ser således bort fra alt som faktisk er riktig), og for det andre fordi en slik begrensning fører til "a selection of IL data on the basis of L2 criteria, i.e., criteria that have nothing to do with the IL itself" (ibid.:196). Det er også slik at en korrekt S2-ytring kan være basert på en ukorrekt regel. For det andre kritiserer han måten årsaker blir tillagt feilene på. Feilanalyse består vanligvis av kategorisering som f.eks. interferens, overgeneralisering, forenkling og andre feiltyper:

However, it cannot be assumed that if the products of the application of linguistic rules (i.e., the utterances) are the same in some way or another, the underlying rules also have to be identical. That it cannot be so, follows from the fact that many errors are multi-interpretable. [...] Being a product of rulegoverned behavior, IL utterances cannot be categorized adequately without an explicit account of the underlying linguistic rules as well as the psycholinguistic processes which these rules are involved in" (ibid.).

Han viser videre til Hornstein og Lightfoot som hevder at

any claims about the correctness of grammatical hypotheses must have a psychological interpretation and therefore be a claim about truth in the domain of psychology. [...] Any explanation, therefore, of IL data in terms of an underlying interlanguage system means relating these IL data to psychological rule mechanisms that are used by the L2 learner (Jordens 1980:197).

Jordens anklager Hyltenstams beskrivelse av innlæringen av negasjon i svensk for å være en ad hoc-forklaring. Som en forklaring på negasjonens utviklingsløype, støtter Hyltenstam seg på forenklingsstrategi, og forskjellen på tilegnelsen i forhold til hjelpe- og hovedverb forklarer han ved hjelp av "avlæring". Jordens påpeker at man skal være forsiktig med å anse alle "modifiseringer av overgeneraliseringer" som "avlæring", og at en slik forklaring på grunnlag av et så tynt materiale som Hyltenstam presenterer, ikke kan betraktes som annet enn ad hoc. Jordens påpeker videre at Hyltenstams argument om at innlærerne går gjennom en utvikling fra en forenklet grammatikk med overgeneralisering til en mer kompleks og differensiert grammatikk, ikke holder mål fordi det ikke er noe som tyder på at et høyere trinn skulle være mer komplekst enn det foregående. Han viser til de fire utviklingsstadiene det er mulig å tolke ut av Hyltenstams data. Hvert stadium kan karakteriseres som en spesifikk konstellasjon av fire forskjellige setningstyper med negasjonspartikkelen *inte*:

<i>Stadium 1</i>	<i>Stadium 2</i>	<i>Stadium 3</i>	<i>Stadium 4</i>
Hovedsetning			
*han inte kommer	han kommer inte	han kommer inte	han kommer inte
han kan inte komma	han kan inte komma	han kan inte komma	han kan inte komma
Leddsetning			
att han inte kommer	*att han kommer inte	at han inte kommer	att han inte kommer
*att han kan inte komma	*att han kan inte komma	*at han kan inte komma	att han inte kan komma

Tabell 3.2.2: Tilegnelsesløypa for negasjon i svensk etter Hyltenstam (Etter Jordens 1980:198)

Ut fra en slik fremstilling, kunne en like gjerne argumentere for at trinn 2 er enklere enn trinn 1, og trinn 4 enklere enn trinn 3. Når det gjelder kompleksitet kan en bare hevde at det er forskjeller mellom trinn 1 og 2 på den ene siden, og trinn 3 og 4 på den andre. Denne forskjellen kan bare forklares i forhold til forskjellen mellom hoved- og leddsetning, og at det på et tidlig stadium i læringsprosessen ikke blir skilt mellom disse to setningstypene.

Jordens mener Hyltenstam feilaktig tolker innlæringsprosessen av negasjon i forhold til det finitte verbet. I stedet mener han at innlæreren kun gradvis oppdager at plasseringen av *inte* er relatert til det finitte verbets plass. Han påpeker at Hyltenstam ikke tar med i betraktning at det som tilsynelatende er en korrekt ytring, som finitt hjelpeverb+negasjon eller negasjon+finitt hovedverb (i leddsetning), kan være en korrekt plassering av negasjonen basert på en gal regel. Jordens presenterer i stedet en alternativ tolkning der det er hovedverbet (finitt eller infinitt) som er avgjørende for plassering på første trinn. Deretter vil finitt- eller infinittet tas med i betraktning, og først på tredje trinn blir forskjellen på hel- og leddsetninger lagt merke til i setninger med finitt hovedverb. Som et fjerde moment blir finittet i forhold til hjelpeverb tilegnet, og samtidig også dets relevans for plasseringen av negasjon i hel- og leddsetninger. Det er med andre ord skillet mellom hoved- og hjelpeverb (og altså betydning) som har størst relevans for tilegnelsen. Nøyaktig dette skillet legger også Lund (1997) vekt på (se 3.2.3).

Jordens argumenterer for at en slik tolkning har en større forklaringsverdi fordi den krever mindre grammatisk kunnskap fra innlærernes side. De trekkene som tilegnes kan ordnes i forhold til følgende prinsipper: 1) et semantisk trekk (betydningen av et hovedverb), 2) deretter et morfologisk trekk (finittet) og 3) til slutt et syntaktisk trekk (setningstype). Dette er også mer plausibelt sett fra en psykolingvistisk synsvinkel, ettersom betydningen av hovedverbet er mer konkret enn det morfologiske trekket (finittet), som igjen er mer konkret enn det syntaktiske (setningstype). Det viktigste med Jordens innlegg er påminnelsen om at det er lettere å påvise et mønster enn å forklare hva som ligger bak, noe jeg skal komme tilbake til i metodekapittelet (kapittel 4).

3.2.3 En pragmatisk tilnærming

Lund (1993, 1997) har samme innvendinger mot Hyltenstam som Hammarberg og Jordens, men utfører i tillegg selv en studie for å svekke eller forkaste hypotesen om de universelle utviklingsløyper. Lund undersøker innlæring av negasjon i dansk hos seks innlærere, (to med spansk/portugisisk, to med engelsk og to med nederlandsk morsmål), og gjennom analyser av egne data og nye analyser av tidligere internasjonale negasjonsundersøkelser, mener hun å kunne påvise en manglende konsistens og universalitet i de naturlige utviklingssekvenser.²⁶

På bakgrunn av egne og tidligere forskningsresultater, stiller Lund spørsmålsteget ved om læringsgangen for negasjon er så universell som man tidligere har antatt, eller om ikke ”de naturlige tilegnelsessekvenser der er oppstilt for f.ex. engelsk og svensk, er mer naturlige for nogle lørnere end for andre”(ibid. 1993:83).²⁷ Hun viser til at det er for få språk involvert (”Man kunne få den tanke at hypoteserne gælder for engelsk L2 og for romanske lørnere i tysk L2” (Lund 1997: 249)). Det finnes riktignok undersøkelser med postN-informanter, men hos disse er det påvist få eksempler med neg+verb (jf. Brodersen (1993), se 3.1.8). I sine egne undersøkelser finner Lund svært få eksempler på preN, og hun konkluderer ut fra sitt materiale at det ikke er belegg for å si at alle innlærerne følger den samme utviklingen. Heller ikke Holmen (1990), som gjennomførte den første negasjonsundersøkelsen i dansk (hun testet to albanske, to vietnamesiske og to engelske informantere innlæring av negasjon i dansk), fant noe belegg for neg+verb hos alle innlærere. Lund (1997:208) kritiserer også diverse oversiktsverk for ikke å nevne slike innvendinger, og for å ta Hyltenstam til inntekt for neg+verb-hypotesen, til tross for at de konklusjoner man primært kan trekke av hans undersøkelser er at [aux+neg] tilegnes før [finitiv hovedverb+neg].²⁸ Det er i følge Lund ikke mulig å godtgjøre et universelt neg+verb-stadium, ettersom det ikke er tilstrekkelige belegg for dette.

Lund kritiserer også Wode (1984) for å konkludere med at alle innlærere starter med neg+verb til tross for at det ikke er belegg for dette i hans materiale (”Hvorledes Wode får sine konklusjoner til at passe med sine resultater fra empirien er svært at se”, (ibid.:210)). For eksempel oppgir Wode eksempler på at en innlærer av engelsk S2 med tysk S1 produserer setninger som *John go not to school*, noe som avviker fra målspråksnormen, og som tvert i

²⁶ I følge Lund består informantgruppa hennes av to innlærere med preN-morsmål (de to romanske informantene) og fire med postN-morsmål (engelsk og nederlandsk). At negasjonen i nederlandsk er sammenliknbar med dansk, er ubestridelig, men jeg stiller meg heller tvilende til hennes kategorisering av engelsk som postN-språk (jf. 2.1.6).

²⁷ Som vist tidligere (2.2.1), trekker Lund også selve tendensen for preN i verdens språk i tvil.

²⁸ Lund viser her til Larsen-Freeman og Long (1991), og Ellis (1986), se Lund (1997) for nøyaktige referanser.

mot gir god grunn til å konkludere med at morsmålet spiller en viktig rolle for læringsgangen. På samme måte som at preN i innlærerspråket til for eksempel spanske innlærere ville være å forvente og kan forklares ut fra morsmålpåvirkning, kan mangel på preN og tidlig mestring av postN-strukturer i innlærerspråket til innlærere med postN-morsmål, forklares på samme vis. Flere av utviklingstrekkene kan derfor like godt forklares ut fra morsmålpåvirkning (transfer) som ut fra universalitet. Både innsikten i betydningen av transfer og en manglende systematisk testing av postN-informanter, er med på å sette alvorlige spørsmålsteget både ved universaliteten i de naturlige utviklingssekvenser og ved markerthetshypotesen.

Lund påpeker videre at det er nødvendig å se nærmere på mulige årsaksforklaringer. Hun anklager de universelle sekvenser for å være for deskriptive i sitt vesen og for at det er for få forsøk på forklaringer ("Hvorfor ser sekvenserne ut som de gjør? Hvilke lærerprosesser ligger bag?"). Et viktig spørsmål som trenger en forklaring er for eksempel det at [aux+neg] er den første målspråksformen som tilegnes. Hvorfor er det lettere å tilegne seg negasjonsplassering i hjelpeverbskontekster enn i hovedverbskontekster –

... ikke minst når vi tager i betraktning at aux+vb strukturelt sett er en mere kompleks kontekst end hovedvb-konteksten? Den forklaring at aux+neg tilegnes først pga. aux'ernes høyere frekvens i inputtet, ser ikke ut til å være generelt holdbar, i det høffrekvens kun synes å gælde for visse av aux'erne, og visse av hovedverbalerne har dessuten høyere frekvens end visse af de høffrekvente aux'er (ibid.:186).

Tilegnelsen av den ulike rekkefølgen på aux+neg i henholdsvis hoved- og leddsetninger synes heller ikke å ha noen psykologisk forklaring

Lund hevder at beskrivelsen og forklaringen av negasjonens læringsrekkefølge mislykkes fordi grammatiske, semantiske og pragmatiske funksjoner ikke tas med i betraktning. Språktilegnelsen kan ikke utelukkende være styrt av et autonomt formelt lingvistisk system. Semantiske og pragmatiske faktorer må antas å spille en avgjørende rolle for tilegnelsen, og innlæreren spiller en mye mer aktiv rolle i tilegnelsesprosessen enn det predeterminerte utviklingsløyper impliserer (ibid.:399). Med basis i pragmatiske og semantiske analyser, presenterer Lund derfor en alternativ universalitet i tilegnelsesprosessen. Denne universaliteten bygger på at innlærerens semantiske og pragmatiske problemløsningsevne virker som en drivkraft i tilegnelsesprosessen. Hun hevder at en evt. preferanse for preN i begynnerspråket ikke henger sammen med markerthet, men snarere semantiske og pragmatiske forhold. Ettersom empirien stort sett ikke byr på eksempler med neg+aux, fremmer Lund en hypotese om at innlæreren alltid plasserer negasjonen foran det semantisk tunge verbalet, enten dette er finitt eller infinitt, og uavhengig av setningstype (ibid.:220).

Lunds hypotese for negasjonstilegnelse ser slik ut:

1. Lørnerens L1 har avgørende indflydelse på negasjonstilegnelsen: Hos lørnere med præverbal negation i L1 finder vi ofte, men dog langt fra alltid, præverbale negationer på 1. trin (fx spanske lørnere). Hos lørnere med postverbal negation i L1 (tysk) finder vi postverbale negationer i L2.
2. Inputtet fra L2 har avgørende indflydelse på negasjonstilegnelsen: Selv hos lørnere med præverbal negation i L1 finder vi postverbale negationer (spansk L1 og tysk/dansk/svensk L2).
3. Strukturligheder mellom L1 og L2 har indflydelse på negasjonstilegnelsen (hollandsk L1 og dansk L2) (Lund 1997:218).

Innlærerne gjør med andre ord aktiv bruk av allerede eksisterende viten i tilegnelsen, samtidig med at arten av det input de utsettes for, spiller inn på hvilke hypoteser de oppstiller.

Innlæreren er således langt mer aktiv ”end automatikken i de universelle tilegnelsesprosesser levner rum for” (ibid.).

Lunds negasjonshypotese styrkes av de funn hun har gjort i forhold til inversjon.

Hennes resultater viser nemlig at inversjon i spørsmål tilegnes meget tidlig, mens inversjon i deklarativer tilegnes sent eller ikke i det hele tatt. Denne forskjellen i tilegnelsen av inversjon i henholdsvis spørsmål og deklarativer

... støtter den hypotese at en styrende kraft bag tilegnelsen er kommunikative funksjoner: dannelse af spørgsmål over for dannelse af deklarativer [...]. Lørneren danner ét sæt af hypoteser for spørgsmål, et andet for deklarativer, således at lørnerhypotesen for spørgsmål er VS ordstilling – én form til én funktion – mens hypotesen for deklarativer er SV ordstilling. Mine resultater indikerer herved at semantisk og pragmatisk funktionalitet spiller en langt viktigere rolle end strukturell kompleksitet og manglende perciperbarhed, hvilket af bl.a. Zisa-gruppen anses for hovedårsagen til de vanskeligheder lørneren har med tilegnelsen af inversion (Lund 1997:400).

Dersom det evt. skulle finnes en universalitet i tilegnelsesprosessen for negasjon, vil den i følge Lund altså bygge på innlærernes semantiske og pragmatiske problemløsningsevne, og ikke en autonom ”universalanordning” knyttet til markerthet.

3.3 ”Universelle” universalier? En kritisk oppsummering

3.3.1 Tidligere testing av informanter med postN i morsmålet

Vi har sett at de fleste studier som er gjort av andrespråksinnlæring av negasjon i engelsk, tysk og svensk viser en sammenfallende tendens. Det ser ut til at de fleste innlærere følger en utviklingsløype fra *preverbal* til *postverbal* negasjon, og det er vanlig å knytte denne utviklingen til markerthet, ettersom den umarkerte strukturen tilegnes før den markerte. Som vist over, presenteres vanligvis disse læringsløypene som tilnærmet universelle, og Hyltenstam (1984) har på grunnlag av de ulike funnene formulert en markerthetshypotese for innlæring av negasjon, der han sier at alle innlærere uavhengig av morsmålsbakgrunn og målspråksstrukturer vil starte innlæringen med den umarkerte strukturen, dvs. preverbal negasjon.

Det hersker imidlertid uenighet om hvorvidt alle informantene virkelig følger de samme løypene, og på hvilken måte tolkningsmåten eller innfallsvinkel også har noe å si for hvordan man oppfatter resultatet. Flere forskere påpeker at den preverbale negasjonen i tidlig mellomspråk like gjerne kan skyldes overføring fra morsmålet, ettersom de fleste innlærere har denne strukturen i morsmålet, og at det ikke finnes nok belegg for at den umarkerte strukturen også forekommer hos innlærere med postN-morsmål. Det er i det hele tatt blitt testet svært få innlærere med postN-morsmål. Lund understreker derfor behovet for å samle inn et mer representativt datamateriale, og spør blant annet: ”Hvilken utviklingsprofil ville en tysk informantgruppe for eksempel have haft?” Disse innvendingene presenteres sjelden i oversiktsverker (se for eksempel Ellis 1996).

Lund (1997) er den første som eksplisitt tester markerthetsprediksjonene (med det uttrykte mål å avvise dem). Hun tester imidlertid en svært liten gruppe informanter; som vist i 3.2.3 er det egentlig bare to som har postN i morsmålet (nederlandsk). Det er heller ikke opplagt at Lunds testapparat har vært det beste for å teste negasjon. I Lunds beskrivelse av testapparatet kommer det frem at oppgavene, både de muntlige og de skriftlige, for det meste består av fri tekstproduksjon, dvs. enten fri samtale eller en fri, skriftlig og muntlig skildring av en billedtekst (ibid.:20-21). Jeg vil imidlertid argumentere for at dette ikke er den mest egnede form for testing til dette formålet. For det første er det ikke å forvente at informantene selv vil produsere mange negasjonsstrukturer, spesielt på et tidlig stadium. Ved Lunds første testing har hver av informantene kun 5-9 forekomster av relevante negasjonsstrukturer, dvs. negerte verbfraser (konstituentnegasjon er her ikke medregnet (ibid.:189)), noe som er et for lite antall til å kunne trekke slutninger. For det andre vil innlærerne i friproduksjon kun bruke sitt aktive vokabular, og som det kommer frem av eksemplene, er dette både lite og lite variert. De fleste av Lunds negasjonseksempler opptrer i fraser som *jeg ved ikke, jeg er ikke, jeg har ikke, jeg snakker ikke* – fraser som alle kan regnes som svært frekvente i både innfødt tale og innlærerspråk, og derfor også med stor sannsynlighet kan være automatisert. Bolander (1988a:212) påpeker at

... grammatikalitetsbedömningar och studier av inlärsyntax sannolikt också bör ta hänsyn till vilka ord som bygger upp strukturarna, eftersom målspråksenliga formuleringar inte enbart behöver vara regelstyrd sammanfogning av isolerade ord utan också kan bestå av prefabrikerade sekvenser.

I mitt eget materiale (som presenteres i kapittel 5) finner jeg også at det er stor forskjell på antall forekomster av negasjonsstrukturer i fritekst og fri samtale på den ene siden, og bundne oppgaver på den andre. Dessuten skiller de ”friproduserte” negasjonseksemplene seg sterkt i ordforråd fra de som konkret blir fremmet (noe jeg kommer tilbake til i kapittel 4 og 5). Jeg

vil på et slikt grunnlag hevde at Lund verken har et stort nok informantgrunnlag eller godt nok testapparat til egentlig å kunne teste markerthetshypotesen, slik hun ønsker å gjøre; langt mindre til å falsifisere den. På grunnlag av denne gjennomgangen anser jeg det derfor for fortsatt å være en sterk mangel på representativitet og systematikk i data- og informantgrunnlag når det gjelder belegg for postN-informanters innlæring av negasjon.

3.3.2 Universalium versus tendens

Lund (1997) har som vist kritisert læringsløyenes påståtte universalitet – både fordi hun regner dem som usannsynlige (fordi både morsmålets rolle og innlærerens egen rolle er undervurdert), og fordi det er for lite belegg for forekomster av preN hos innlærere med postN i morsmålet. Mot Lunds argumentasjon kan det (som nevnt ovenfor) innvendes at hun selv kun har få informanter. Lund imøtegår en slik innvending ved å si at det ville være tilstrekkelig ”om blot én eller nogle få informanter avviger fra de universelle sekvenser” (ibid.:19), men dette er en imøtegåelse jeg vil problematisere.

Lund synes å ha rett i sin kritikk av undervurderingen av innlærernes egne evne til å tilegne seg en regel. Det er ingen grunn til at løypene skulle være universelle i den forstand at det ikke ville være mulig for en innlærer å gå utenom. Det er ikke noe som tilsier at det ikke skulle være mulig å lære seg regelen for negasjon og deretter bruke den riktig i egenproduksjon. (Noe av det finurlige med andrespråklæring er jo nettopp det at en innlærer kan kunne formulere en grammatisk regel, men likevel ikke bruke den riktig i egne ytringer. Dette burde likevel ikke være en umulighet!)

Når Lund på den andre siden hevder at ett moteksempel (dvs. én eller to informanter som ikke følger sekvensen) ville være nok til å felle hypotesen om de universelle læringsløyper, kan dette synes å innebære en urimelig streng definisjon av universalitetspåstanden. Det er neppe rimelig å anta at de universelle utviklingssekvensene virkelig postulerer en absolutt universalitet – det er snarere snakk om en tendens. Hyltenstam (1984:41) skriver at “Initial stages of interlanguage development are predicted to be qualitatively *similar* for learners with different native languages” (min utheving), og senere understreker han at:

Studies of sentence negation are not conclusive on this point, primarily due to the lack of data from the earliest stages of acquisition [...], but preverbal placement of the negative element seems to be an *extremely common* learner solution (Hyltenstam (1987:69), min utheving).

Hyltenstam bruker heller ikke ordet ”universell” om læringsløypene, men omtaler dem som ”naturlige” sekvenser (1977:408). Gass og Selinker (2001:151) problematiserer også spørsmålet om hvorvidt et mellomspråksuniversalium må forkastes dersom for eksempel én

innlærer avviker fra det forventede mønsteret. De konkluderer med at det i andrespråkstilegnelse er så mange konkurrerende faktorer som spiller inn (for eksempel morsmål, målspråk, pragmatikk, prosesseringsbegrensninger, holdning, motivasjon og oppmerksomhet), at...:

... it is unlikely that predictions can be made in an absolute fashion. It is only when the exceptions seem to outweigh the predictions of universals we can begin to invalidate universals. In other words, the most we can hope for with second language predictions are tendencies or probabilistic predictions.

Gass og Selinker viser til at det ikke finnes noen individer med den samme S2-grammatikken (i motsetning til S1-grammatikker), og at det derfor ikke er mulig å forutsi hva som vil skje med en slik grammatikk når ny informasjon blir tilført og forårsaker endringer i systemet. De kaller dette for kaleidoskop-faktoren, og sammenlikner det med umuligheten av å forutsi hva slags endring forskjellige typer risting vil føre til i et kaleidoskop (ibid.:183).

Markerthetsprediksjoner må derfor forstås som retningslinjer eller en slags "overall shaping factor", snarere enn en absolutt begrensning (se også Ellis 1996:427).

I forbindelse med disse spørsmålene er det nå naturlig å vende tilbake til problemstillingen som ble reist i 2.2.4 om hvorvidt språklige universalier også gjelder for mellomspråk. Dersom de samme begrensninger gjelder for mellomspråk som for vanlige språk, er det nemlig uansett ikke noen grunn til å forvente en universell læringsløype med preN, men derimot en universell *tendens* (jf. tabell 2.1.3 som viser at preN er en universell tendens og ikke et absolutt universalium). Det ville tvert i mot være oppsiktsvekkende dersom preN i mellomspråk viste seg å være unntaksløst universelt! Hvor sterk en slik tendens skulle være, er et annet spørsmål. Dette kommer jeg så vidt tilbake til i 6.1.

På grunnlag av drøftingen av universalitetsbegrepet, mener jeg at det må være mulig å kombinere Hyltenstams markerthetshypotese for negasjon (se 3.1.4), som sier at "alle" innlærere går veien om preN, med Eckmans strukturkonformitetshypotese, som sier at de samme begrensninger som gjelder for vanlige språk, også gjelder for mellomspråk. Dersom man tar Eckmans hypotese med i betraktning, vil Hyltenstams hypotese måtte modifiseres fra å være antatt "universell" til eksplisitt å forutsi en *tendens*. Dette innebærer en svakere tolkning av universaliteten i hypotesen. Videre må vi kunne anta at tendensen til preN varierer etter de ulike konstellasjonene av henholdsvis preN og postN i målspråk og morsmål. Det ville være naturlig å forvente en sterkere tendens til preN i rad 1 enn i rad 2 og 3, og aller svakest kan vi forvente i rad 4. Dette antyder også Hyltenstam selv:

However, the learner's L1 and L2 also results in differences, for example in the frequency with which unmarked structures occur and in the rate at which unmarked structures are replaced by marked ones, if the target language contains the marked structure. [...] Where both L1 and L2 have a marked category,

the unmarked category can still turn up in the learner's interlanguage. It will, however, fairly quickly be abandoned in favor of the marked category (Hyltenstam 1987:68).

Det vil altså være å forvente at innlærere med morsmålskjennskap til den markerte strukturen vil ha et fortrinn fremfor andre innlærere i tilegnelsen av en den samme strukturen.

Mitt prosjekt går ut på å påvise – evt. avvise – en svak tendens til preverbal negasjon i andrespråksinnlæreres norsk. Ettersom vi kun kan forvente en *tendens* til preN, vil jeg som nevnt i avsnittet om negasjon i mellomspråk (2.2.4), undersøke nærmere hvilke faktorer de evt. unntakene fra denne tendensen henger sammen med. Henger de sammen med morsmålsbakgrunn, eller kanskje heller individuelle forskjeller? Kan tendensen variere etter språklig kontekst?

Siden det fra før finnes få belegg for preN hos innlærere med postN-morsmål, er jeg først og fremst ute etter å undersøke om denne strukturen forekommer hos mine tyske informanter. Selv om det for så vidt finnes mye sammenlikningsgrunnlag når det gjelder preN-informanter fra tidligere forskning, har jeg valgt å sammenlikne de tyske informantene med en egen kontrollgruppe, slik at sammenlikningsgrunnlaget er best mulig for å kunne si noe om hvilken rolle morsmålet evt. spiller.

3.3.3 Men hva er vanskeligst?

I forlengelsen av denne diskusjonen, eller som en annen innfallsvinkel, vil jeg kort nevne et av de spørsmålene jeg berørte innledningsvis (og som TFS-testene evt. vil kunne belyse), nemlig spørsmålet om hvilken negasjonsstruktur det er *lettest* å tilegne seg. Som en annen innfallsvinkel til spørsmålet om preN er en universell tendens eller ikke, kan man spørre om det er lettere å tilegne seg negasjonen i et preN-språk enn i et postN-språk, jf. påstanden om at umarkerte strukturer er lettere å lære enn markerte. Så vidt jeg kjenner til, er det ikke (med unntak av mitt eget innsamlede, men foreløpig uanalyserte datamateriale) foretatt noen systematisk sammenlikning mellom tilegnelsen av negasjon i et preN-språk og et postN-språk. De fleste undersøkelser av innlæring av negasjon er også utført i postN-språk (jf. tysk og skandinavisk), og engelsk (som stiller i en egen kategori). Bernini (2000:400) har imidlertid testet innlæring av negasjon i italiensk og konkluderer med at

... the development of negative structures in L2 acquisition of Italian is distinguished by a remarkable lack of striking deviances in the linguistic behavior of learners with respect to the target, contrary to the development of negation in L2 acquisition of languages such as English, German, Swedish and French. Furthermore, the vast majority of learners of Italian as an L2 appear to conform to the target preverbal structure within a relatively short span of time. As a result, negation is not a major feature characterizing nonnative varieties of Italian, again, in contrast with the L2s just mentioned.

Berninis funn tyder med andre ord på at det er en forskjell i vanskelighetsgrad knyttet til de ulike negasjonsstrukturene i de omtalte språkene. Det vil derfor bli interessant å se resultatene

av TFS-prøvene. Det er imidlertid litt problematisk å sammenlikne norsk/tysk på den ene siden og spansk på den andre, ettersom norsk/tysk har ulike regler for negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger. Spørsmålet er (som nevnt i 2.2.7) om negasjonen i norske og tyske hovedsetninger er vanskelig fordi den er postverbal (og altså markert), eller fordi det er to ulike plasseringsregler og følgelig også varierende informasjon i input. For å komme nærmere noe svar på dette spørsmålet, ville det derfor være interessant å foreta en systematisk sammenlikning av ulike innlæreres tilegnelse av negasjon i for eksempel spansk (eller italiensk eller et annet preN-språk) og islandsk, som er et rent postN-språk, og se om det er noen forskjell i innlæringshastigheten og graden av morsmåloverføring.

4. Metode

4.1 Valg av testmetode

Jeg vil nå presentere mitt forsøk på å finne ut mer av den problemstillingen som er blitt reist i de foregående kapitler: Forekommer preN hos informanter med postverbal negasjon i morsmålet, og i så fall i hvilken grad sammenliknet med en kontrollgruppe? Som nevnt innledningsvis, valgte jeg å gjennomføre både muntlig og skriftlig testing, selv om det pga. tidsbegrensning dessverre ikke var de samme studentene som ble testet både muntlig og skriftlig. Dette skyldes at den muntlige testingen ble gjennomført og avsluttet høsten 2005, mens den skriftlige ble gjennomført våren 2006. Blant muntlig-informantene var det imidlertid en del som hadde deltatt i pilottesten noen uker tidligere. Resultatene fra de ulike testene gir noen viktige vink om betydningen av testmetode, noe jeg skal komme tilbake til i kapittel 5.

4.1.1 Skriftlig testing

Den viktigste begrunnelsen for å teste skriftlig, var ønsket om å sikre tilstrekkelige mengder negasjonsstrukturer i testmaterialet, og å kunne kontrollere strukturene som ble testet, dvs. å sikre maksimal variasjon med hensyn til ulike negasjonskontekster: hovedsetning, leddsetning og hjelpeverbskontekst. Ved hjelp av skriftlige oppgaver kunne jeg sikre meg mot at studentene ville bruke unngåelsesstrategier (dvs. unngå den strukturen jeg var ute etter), slik man lett kunne tenke seg i en muntlig konteskt (for hvordan får man informantene til å svare med "ikke" når de like gjerne kan si det på en annen måte?) – unngåelsesstrategier fikk jeg da også mange eksempler på under den muntlige testingen (se 5.3.1). Også Hyltenstam (1977:385) bruker dette som argument mot muntlig testing av en syntaktisk struktur. Av samme grunn ønsket jeg også å ha konkrete oppgaver og ikke kun belage meg på f.eks. fritekst, slik som hos for eksempel Lund (1997). Brautaset (1996:125-6), som testet mestringsgraden av inversjon ved å se på studentenes utvikling i stiloppgaver fra trinn 1-3, skriver om ulempen ved å bruke fritekst som testmetode, fordi mangel på feil ikke nødvendigvis betyr at informantene behersker strukturen, men tvert i mot at de unngår den. For eksempel har de som har få inversjonsfeil ofte enkle tekster, mens de som skriver mer kompliserte tekster, også har flere feil. Dessuten kan mangelen på feil ofte skyldes såkalte holofraser eller utenat lærte enheter, dvs. fraser eller ytringer som er lært som språklige enheter på samme måte som enkeltord, og der innlæreren ikke har kunnskap om helhetens struktur (såkalt uanalysert viten, jf. Viberg 1987:36, Berggren og Tenfjord 1999:175, 370).

Et annet argument for å bruke konkrete oppgaver, var at det ville være lettere å sammenlikne mine resultater med tidligere undersøkelser, spesielt Hyltenstams. Jeg syntes også det ville være interessant å se om innlærerne gjorde feil på tross av at de evt. hadde lært regelen *og* hadde tid til å tenke før de svarte.

På den annen side er ulempen med konkrete, skriftlige oppgaver at det kan bli for snevert eller at det er visse ting det ikke faller en inn å teste, og at det ikke er rom for tilpasning underveis. Informantene kunne også finne på å ville svare annerledes enn de svaralternativer som er oppgitt. F.eks. er Hyltenstams fyll-inn-oppgaver blitt kritisert for ikke å åpne for andre plasseringer av negasjonen enn før og etter det finite verbet, slik at en evt. plassering etter hele verbkjeden eller sist i setningen er umuliggjort. Man kan med andre ord hevde at informantene blir ”styrt” til å velge preN. Lund (1997:134) påpeker at verken innfyllingsoppgaver (”cloze-test”) eller grammatikalitetsbedømmelse (”ackseptabilitetstest”) nødvendigvis gir et riktig bilde av innlærernes analytisk-kreative viten, men snarere av deres metalingvistiske viten. Man risikerer derfor at formfokus fører til feilvalg som man for eksempel ikke ville se i spontan tale.

Ettersom jeg kun ønsket å undersøke på hvilken side av verbet negasjonen ville forekomme i henholdsvis hoved- og leddsetning, var jeg i utgangspunktet ikke interessert i å se hvor mange ulike plasseringer negasjonen *kunne* ha. Samtidig ønsket jeg ikke et oppgavesett der elisiteringsmetoden kunne tas til inntekt for resultatene. For til en viss grad å kompensere for for mye formfokus, lagde jeg et relativt sammensatt og variert oppgavesett med ulike oppgavetyper, der noen av oppgavene åpnet for fri plassering av negasjon (oversettelse, svar på spørsmål og en liten fritekst), mens hovedtyngden av oppgaver likevel var fyll-inn-oppgaver og grammatikalitesbedømmelse, der feilmulighetene dreide seg om plassering av negasjon før eller etter verbet (for nærmere presentasjon av oppgavesettet, se 4.2 og vedlegg 2). I oversettelse og fritekst ville informantene måtte bruke sitt aktive vokabular og syntaks, mens de i de øvrige oppgavene også kunne bruke sin passive kompetanse. Dette var nødvendig for å kunne teste dem ved vanskelige eller evt. ukjente ord, og spesielt for å teste leddsetninger, som en ikke kunne forvente mange av i fri produksjon på dette nivået (noe også Lund kommenterer at hun ikke fikk). Jeg ønsket også etter endt testing å undersøke graden av korrelasjon mellom resultatene i de ulike oppgavetyperne, dvs. om en informant som gjør mange feil i en oppgave, også har feil i de andre oppgavene. Dette kunne gi en indikasjon på om de ulike oppgavene testet det samme fenomenet med samme nøyaktighet (og at utformingen av en enkelt oppgave ikke hadde påvirket resultatet).

En siste fordel med skriftlig testing er at det er mer effektivt, og følgelig tidsbesparende, både å teste og å bearbeide datamaterialet fra en større gruppe informanter enn ved muntlig testing (og således også en tilsvarende stor kontrollgruppe). Jeg ønsket nettopp en relativt stor gruppe for å kunne se etter mønstre og for evt. å kunne trekke noen generaliserende slutninger. Dessuten ønsket jeg å unngå skjevheter i materialet pga. stor individuell variasjon.

4.1.2 Muntlig testing

Det var imidlertid også en del argumenter som talte for muntlig testing. Hvis jeg for eksempel ikke skulle finne noen eksempler på preN-strukturer i det skriftlige materialet, trengte ikke det nødvendigvis å bety at strukturen ikke kunne forekomme. Jeg tenkte at *dersom* preverbal negasjon i hovedsetninger skulle forekomme hos innlærere med postN i morsmålet, ville det være større sannsynlighet for å finne slike eksempler i muntlig enn i skriftlig produksjon. I en muntlig kontekst har man kortere tid til å tenke, og på samme tid må man lete etter ord, konsentrere seg om uttale osv. I tillegg ville det være lettere å tilpasse seg den enkeltes nivå, og en kunne få ytringer fra informanten som kunne vise seg å være annerledes enn en ville funnet på å teste.

Det å teste både muntlig og skriftlig innebærer en mer variert testing, og gir således et bedre bilde av informantenes ferdigheter eller kompetanse (for en diskusjon av kompetansebegrepet, se 5.1.1). Dette er i tråd med utviklingen av testing fra 1970-tallet og fremover. Mens man tidligere mente å teste lingvistiske ferdigheter ved hjelp av grammatikkoppgaver, ble det etter hvert tatt til orde for at begreper som kontekst, hensikt og kommunikativ kompetanse måtte få betydning innen språktesting, og at man måtte legge vekt på å teste flere typer ferdigheter (både reseptive og produktive, muntlig og skriftlig osv.) og således måle språket i bruk (Andersen 2002:268). Det å koble skriftlige flervalgsoppgaver, grammatikalitetsbedømming, oversettelse og spørsmål med muntlig samtale/intervju, øker muligheten for å få et tydeligere bilde av informantenes ferdigheter.

Det kan innvendes mot intervju som metode at det ikke er en naturlig kommunikasjonsform og at det kan ha en konstant "asymmetrisk" rollefordeling. Man står også i fare for at informantene "skjerper seg" fordi de vet at de blir testet. Bolander (1987:7) viser imidlertid til både tidligere og egen forskning som konkluderer med at informantene i liten grad synes å stramme opp språket, og at de tvert i mot utviser glede over den interesse som blir dem til del. Informantene "tycktes anstränga sig att verkligen kommunisera efter bästa förmåga för att vinna förståelse". Dette er også min erfaring fra de gjennomførte intervjuene, og flere av mine informanter uttrykte glede over anledningen til å samtale, fordi

de pratet lite norsk i det daglige. Man kan dessuten også spørre seg om det er noen ulempe at informantene ”skjerper seg” eller ”strammer opp” språket – det vil jo uansett være deres egen kompetanse som kommer til uttrykk, og en liknende ”oppstramming” må en også kunne forvente i skriftlig testing, der informanten har tid til å tenke seg om og gjøre ”sitt beste”. Et viktig poeng i forbindelse med gjennomføringen av de skriftlige testene (dette gjelder både norsktesten og TFS-prøvene), var for øvrig at jeg ønsket at studentene skulle yte ”sitt beste” – dvs. at evt. forekomster av preN ikke skulle skyldes for eksempel at de slurvet fordi testen var en slags ”fritime” der de slapp vanlig undervisning.²⁹ Jeg hadde derfor en avtale med de respektive lærerne om at de skulle få en kopi av testene, slik at de kunne rette dem og bruke dem i sin evaluering av informantene, som også ble informert om dette.

Ut fra en tankegang om at informantene evt. ”strammer opp” språket sitt eller ”yter sitt beste”, kan man tenke seg at både skriftlig og muntlig testing vil gi litt andre resultater enn for eksempel ren observasjon, men den rene observasjonen vil være både vanskeligere og mer tidkrevende å gjennomføre, og man er ikke garantert eksempler på de strukturene man er ute etter.

4.1.3 Om valg av testtidspunkt

Ved all testing av ulike former for språklig kompetanse er selvsagt det valgte testtidspunktet av avgjørende betydning – og kanskje spesielt ved en tverrsnittsundersøkelse som min. Dersom jeg ikke skulle finne noen forekomster av preverbal negasjon, kunne dette like mye skyldes at informantene ble testet for sent som at trekket ikke har forekommet. Hva ville så det ideelle testtidspunktet for preverbal negasjon være? Ettersom preverbal negasjon i følge tidligere forskning opptrer i den første fasen av utviklingsløypa, kunne man tenke seg at jo tidligere studentene ble testet, jo mer sannsynlig ville det være at de ville produsere strukturer med preN – kanskje spesielt i muntlig. Det at Lund ikke fant preN-strukturer i den fjerde undervisningsuka, mens Hyltenstams informanter hadde betydelige forekomster etter tre ukers undervisning, indikerer at ca. tre-fire ukers undervisning utgjør et slags kritisk punkt for denne strukturen (dersom ikke denne forskjellen skyldes selve testmåten). Det ideelle ville derfor være å teste informantene de aller første ukene. Likevel støter man her på et annet problem: Etter en til to ukers undervisning er ordforrådet såpass begrenset at det i hvert fall i

²⁹ Riktignok kunne kanskje bruk av preN på grunn av slurv være med på å avdekke en naturlig tendens til preN som ikke avdekkes når informanten er påpasselig og tenker seg om. Det var imidlertid viktig for meg at informantene tok prøvene på alvor, og den evt. tendensen måtte jeg heller prøve å avdekke ved å gi informantene liten tid til å tenke seg om eller andre utfordringer (for eksempel vanskelig ordforråd).

skriftlige tester vil være vanskelig å lage varierte oppgaver. Jeg ønsket også at resultatene skulle være sammenliknbare med Hyltenstams, som ble gjennomført etter tre uker.

Ettersom høstsemesteret (2005) allerede var i gang og informantene hadde overskredet denne tidsgrensen da jeg skulle begynne med datainnsamlingen, gjennomførte jeg først en pilottest for å teste oppgavesettet (pilottesten ble gjennomført etter ca fem ukers undervisning). Deretter gjennomførte jeg den muntlige testingen. Først semesteret etter (våren 2006) kunne jeg starte den skriftlige testingen etter tre ukers undervisning. Av kapasitetshensyn kunne jeg ikke i tillegg teste disse informantene muntlig.

I utgangspunktet skulle mitt prosjekt være en tverrsnittsundersøkelse – ettersom jeg var ute etter å se om et gitt trekk forekom i den første innlæringsfasen snarere enn å se på hele utviklingen. Mot dette kan det innvendes at en slik punktundersøkelse ikke fanger opp variasjonen mellom innlærerne like godt som en lengdeundersøkelse ville gjort (jf. Lund 1997:19). På den annen side kan mitt prosjekt kalles en ”kvasi-longitudinell” undersøkelse, ettersom det består av skriftlig testing etter tre ukers undervisning, skriftlig pilottest etter fem uker og muntlig testing etter ca. syv og tolv undervisningsuker. Selv om det ikke var de samme informantene som ble testet alle gangene, var det den samme *typen* informanter som ble testet. Informantene fra henholdsvis vår- og høstsemesteret hadde liknende bakgrunnsfaktorer, fulgte det samme kursopplegget og hadde samme lærere.

4.1.4 Valg av informanter

Informantene var studenter på norskkurs (trinn I) ved universitetet i Oslo.³⁰ Antall studenter er valgt etter tilgjengelighet: Til primærprosjektet fikk jeg tak i 40 studenter; 20 med tysk eller nederlandsk som morsmål og en kontrollgruppe med samme antall og med åtte ulike morsmål. Til den muntlige testingen fikk jeg seks tyske informanter (se også 2.2.5 og neste underpunkt).³¹ Sammenliknet med tidligere testing virker dette som et akseptabelt antall. Antall informanter i de tidligere undersøkelsene varierer i stor grad. I det ene ytterpunktet står Hyltenstams undersøkelse med 160 informanter, i den andre enden står f.eks. Håkansson med én informant (en svensk treåring), eller Lund og Holmen med seks hver (to fra hver morsmålsbakgrunn). Bolander har 60 informanter (20 fra hvert morsmål, og 10 på hvert nivå). I andre tester det refereres til i denne litteraturen (og som det trekkes generelle konklusjoner

³⁰ Til det andre prosjektet, nemlig testing innlæring av negasjon i tysk, fransk og spansk, testet jeg tre klasser med elever i hhv. tysk, fransk og spansk ved en videregående skole i Oslo (elevene hadde faget som C-språk, 1. år). Antall informanter var det antall elever som hadde valgt de respektive språkene, og som var til stede på testdagen: 9 i tysk, 6 i fransk og 19 i spansk.

³¹ Jeg testet også fem franske informanter muntlig, men de blir ikke behandlet her.

på bakgrunn av), er det fra 38-45 (jf. Hyltenstams undersøkelse av resumptivt pronomen, se Hyltenstam 1984). Clahsen et al. (1983:65) har 45 (20 italiensk, 19 spansk, seks portugisisk). Stauble (1984:325) har tolv informanter: seks med japansk morsmål og seks med spansk på tre ulike nivåer: to fra hvert språk på hvert nivå. Mitt antall ligger mellom disse tallene, og stemmer godt overens med Bolanders, som har 20 fra hvert morsmål.

4.1.5 Presentasjon av informantene og norskkurset

Studentene gikk på det såkalte 90-timerskurset på trinn I på Institutt for lingvistiske og nordiske fag (ILN). Kurset er delt inn i 3x30 timer, slik at hver 30-timersbolke (0110, 0120, 0130) utgjør en selvstendig del med en egen eksamen etter 30 timer. Studentene hadde norskkurs seks timer i uken, og ble testet etter tre uker, dvs. etter 18 timers undervisning (Pilotesten var etter fem uker, dvs. 30 timer). I alt var det 22 studenter i hovedgruppa: 15 tysktalende (hvorav to ble refusert fordi de kun svarte på halvparten av oppgavene) og syv nederlandsktalende. Kontrollgruppa besto av 20 informanter med følgende morsmålsbakgrunn: fransk (2), italiensk (1), engelsk (9), tsjekkisk (3), koreansk (1), japansk (1), kinesisk (1), kantonesiske (2)³² (se for øvrig tabell 4.1.5B).

Seks tyske studenter ble også testet etter henholdsvis ca. syv og tolv ukers undervisning. De fleste studentene hadde i følge lærerne vært borte fra undervisningen et par ganger hver i forbindelse med ekskursionsjoner og lignende i andre fag.

Sammenliknet med Hyltenstams informanter utgjør mine informanter en mye mer homogen gruppe. De har alle fullført videregående skole og begynt på høyere utdanning, og de fleste snakker flere fremmedspråk. Det var ønskelig å ha så like bakgrunnsfaktorer som mulig, slik at morsmålet ville være den eneste variabelen. Som det går frem av tabellene 4.1.5A og B, er det imidlertid visse andre, men relativt små forskjeller i de andre bakgrunnsfaktorene. F.eks. har primærgruppa en litt høyere gjennomsnittsalder enn kontrollgruppa, ca. 24 år mot ca 20 år. Primærgruppa snakker i gjennomsnitt 2,5 fremmedspråk, kontrollgruppa kun ett. Til gjengjeld har deltakerene i kontrollgruppa i gjennomsnitt vært litt lenger i Norge enn de fra primærgruppa: ca 10 uker mot ca 6,5. Disse forskjellene regner jeg imidlertid ikke som viktige – noe også Hyltenstam (1977) bekrefter i sin undersøkelse. Studentene gikk i forskjellige klasser, men jeg anser heller ikke ulik lærer som en relevant bakgrunnsfaktor, ettersom alle følger samme bok, samme kursopplegg og avlegger samme eksamen hver femte uke.

³² En informant har oppgitt kinesisk og to andre kantonesiske som morsmål. Jeg vet imidlertid ikke hvilket kinesisk språk det førstnevnte var (ettersom kinesisk er en samlebetegnelse for mange gjensidig uforståelige dialekter), men læreren rapporterte at hun observerte dem snakke sammen på et felles språk.

På det første testtidspunktet hadde studentene jobbet med negasjon i hovedsetninger, men ikke i leddsetninger. Negasjon i leddsetninger ble tatt opp først senere i kurset, slik at muntlig-informantene hadde jobbet med dette da de ble testet (i hvert fall siste gang). Når det gjelder leddsetninger i den skriftlige testen, var det mitt formål å teste hvordan informantene intuitivt ville svare på disse oppgavene. Nedefor følger oversikt over informanter og bakgrunnsfaktorer (for informantene til pilottesten, se pkt. 4.2.1):

Tabell 4.1.5 A, INFORMANTER, PRIMÆRGRUPPE
Negasjon og inversjon, skriftlig. 22 informanter (hvorav 2 refuserte)

Informanter	Morsmål	Alder	Kjønn	Andre fremmedspråk	Tid i	
					Norge	Norskkurs
A	Tysk	24	K	Engelsk	5 uker	3 uker
B	Tysk	24	K	Eng, fransk, latin	4 uker	3 uker
C	Tysk	23	M	Eng, fransk, latin	5 uker	3 uker
D	Tysk	26	M	Eng, spansk, fransk	4 uker	3 uker
E	Tysk	25	M	Eng, litt fransk	6 uker	3 uker
F	Nederlandsk	22	K	Eng, fransk, tysk	5 uker	3 uker
G	Nederlandsk	21	K	Eng, tysk	8 uker	3 uker
H	Nederlandsk	19	K	Eng, fransk, tysk	8 uker	3 uker
I	Tysk	23	M	Engelsk	2 mnd	3 uker
J	Tysk	40	M	Engelsk	2mnd	3 uker
K	Tysk	21	M	Engelsk, litt italiensk	5 uker	3 uker
L	Tysk	23	K	Engelsk, fransk, spansk	2 mnd	3 uker
M	Nederlandsk	24	K	Engelsk, tysk	7 uker	3 uker
N	Nederlandsk	22	K	Engelsk	7 uker	3 uker
O	Nederlandsk	21	M	Engelsk, tysk, fransk	2 mnd	4 uker
P*	Tysk	39	M	Engelsk, fransk, arabisk	6 mnd	5 uker
Q*	Tysk	25	K	Engelsk	3 mnd	5 uker
R	Nederlandsk	25	M	Engelsk, litt tysk&fransk	4 mnd	5 uker
S	Tysk	23	K	Eng, fra, latin, litt svensk	2 mnd.	5 uker
T	Tysk	31	K	Tysk, litt fransk	6 uker	5 uker
U	Tysk	23	M	Engelsk	4 uker	3 uker
V	Tysk	25	K	Eng, spansk, fransk	1 mnd	3 uker

- Informant (P) og (Q) er ikke tatt med i statistikken pga. for lav svarprosent (halve oppgavesettet er ubesvart)
- Noen av informantene (informant O – S) har oppgitt at de hadde hatt 4-5 ukers undervisning. Dette kan skyldes at de ikke var til stede selve testdagen, og at læreren lot dem besvare i etterkant

Tabell 4.1.5 B INFORMANTER KONTROLLGRUPPE
Negasjon og inversjon, skriftlig. 20 informanter:

	Morsmål	Alder	Kjønn	Andre fremmedspråk	Tid i	
					Norge	Norskkurs
a	Fransk	22	K	Eng,litt tysk	1 mnd	1 mnd
b	Fransk	21	K	Engelsk	6 mnd	1 mnd
c	Italiensk	22	K	Engelsk, fransk	6 mnd	1 mnd
d	Engelsk	21	M	-	2 mnd	3 uker
e	Engelsk	20	K	Litt fransk	1 mnd	4 uker
f	Engelsk	21	M	Fransk, litt kinesisk	1 mnd	4 uker
g	Engelsk	24	K	-	1 mnd	4 mnd
h	Engelsk	21	K	Fransk	1 mnd	3 uker
i	Engelsk	28	K	-	6 mnd	3 uker
j	Engelsk	20	K	-	1 mnd	3 uker
k	Engelsk	20	K	Fransk	5 uker	1 mnd
l	Engelsk	24	M	-	6 mnd	3 uker
m	Tsjekkisk	25	K	Engelsk, tysk	5 uker	3 uker
n	Tsjekkisk	23	K	Engelsk, tysk	1 mnd	3 uker
o	Tsjekkisk	26	K	Engelsk, fransk	1.5 mnd	1 mnd
p	Kantonesisk	21	K	Engelsk, mandarin	1 mnd	3 uker
q	Kinesisk	20	M	Engelsk	1 mnd	4 uker
r	Kantonesisk	22	K	Engelsk	1 mnd	3 uker
s	Koreansk	24	M	Engelsk	6 mnd	1 mnd
t	Japansk	27	M	Engelsk	6 mnd	3 uker

- Informantene har oppgitt litt ulikt antall undervisningsuker (jf. kolonnen ”norskkurs”), og jeg har ført opp det de selv har skrevet. Det er likevel (i følge læreren) grunn til å tro at de alle mener det samme, dvs. ca tre uker (dvs. alle unntatt informant (g), som hadde oppgitt 4 måneder).

Tabell 4.1.5 C, INFORMANTER MUNTLLIG
Negasjon og inversjon, 6 informanter (alle navn er anonymisert)

	Morsmål	Alder	Kjønn	Andre fremmedspråk	Tid i Norge før kurs	Norskkurs ILN	Pilottest
Katja	Tysk	21	K	Eng, fransk, latin, litt spansk&italiensk	1 uke	NK	Ja
Anne	Tysk	21	K	Eng, litt fransk, latin	2 uker	NK	Ja
Nadine*	Tysk	23	K	Engelsk	-	NK	Ja
Rainer	Tysk	23	M	Engelsk, latin	6-7 uker	ISS+NK**	Nei
Ingmar	Tysk	21	M	Engelsk, litt fransk&latin	3 mnd	11 uker+NK**	Nei
Bernd	Tysk	23	M	Engelsk, litt fransk	3 mnd	3 mnd+NK**	Nei

* Nadine deltok kun på muntlig I.

** De tre guttene kom inn på del II av norskkurset (0111)

Litt mer om muntlig-informantene

Informantgruppa til den muntlige testingen besto av tre gutter og tre jenter, alle i alderen 21-23, alle med tysk som morsmål og alle på erasmusutveksling i Norge. De tre guttene – Rainer, Ingmar og Bernd – hadde alle vært i Norge fra 6 uker til 3 måneder før de startet på norskkurset, og de hadde alle gått på norskkurs før de begynte på ILN (Ingmar og Bernd i Tyskland, og Rainer på sommerskolen på Blindern). De begynte rett på del to av av norskkurset (0111) og deltok derfor ikke på pilottesten. Alle tre var motiverte for å lære norsk

og prøvde å snakke så mye norsk som mulig også utenfor universitetet. Ingmar og Bernd bodde sammen i et kollektiv med flere nordmenn som de prøvde å prate norsk med, mens Rainer fulgte forelesninger på norsk. Alle tre var utadventde og snakket mye, relativt flytende og fort, og spesielt Ingmar og Bernd overrasket med sine kreative svar og var tydelig mer opptatt av innholdet i ytringene enn av grammatiske regler.

De tre jentene – Katja, Anne og Nadine – kom alle til Norge rett før kursstart og hadde ikke lært noe norsk før de kom hit. Alle tre snakket likevel relativt flytende, men måtte lete litt mer etter ordene enn de tre guttene. De gjorde imidlertid ikke noe særlig flere feil enn guttene – spesielt Ingmar og Bernd snakket så mye, fort og engasjert, at det kan være noe av grunnen til at de også gjorde flere feil enn de andre, som tenkte seg om litt mer før de ytret noe (Dette kan stemme overens med det Brautaset skriver om unngåingsstrategier, jf. 4.1.1). De tre jentene snakket ikke like mye norsk utenfor universitetet og bodde ikke i norske kollektiv, men de var alle motiverte og interesserte i å lære så mye som mulig. De deltok alle tre på pilottesten i første del av norskkurset.

4.2 Oppgavesett og datainnsamling

4.2.1 De skriftlige testene

Pilottesten

Jeg valgte å gjennomføre en pilottest for å teste ut et oppgavesett og se hva slags feil jeg kunne vente å finne. Pilotgruppa besto av 22 informanter, hvorav fem tyske og to nederlandske, dvs. syv informanter med postN i morsmålet. De øvrige informantene hadde fransk, engelsk, slovakisk, polsk, spansk og russisk som morsmål (de fire sistnevnte med uomtvistelig preN). Studentene ble testet etter fem ukers undervisning, altså litt senere enn et ideellt testtidspunkt (argumentert for i punkt 4.1.3).

Oppgavesettet besto av fire ulike oppgavetyper. I første oppgave skulle løse ord settes i riktig rekkefølge, deretter fulgte grammatikalitesbedømming, fyll-inn-oppgave (sette oppgitt ord på riktig plass) og til slutt en liten fritekst.

Det var i det samlede materialet svært få eksempler på preN i hovedsetninger: Jeg fant i alt ni eksempler hos preN-informantene og to eksempler hos postN-informantene. Den lave forekomsten av preN i begge grupper kan skyldes flere faktorer, for eksempel både at studentene allerede mestret denne strukturen eller at testen ikke fanget det opp (var for dårlig konstruert) – eller en kombinasjon av disse faktorene. Problemet med oppgavesettet var bl.a. at det var for kort og at flere av oppgavene var vanskelige å bedømme. For eksempel var flere av setningene i grammatikalitesbedømmingen tvetydige fordi de inneholdt negasjon samtidig

både i leddsetning og hovedsetning, eller samtidig både negasjon og inversjon. Det var også for få oppgaver som testet negasjon i leddsetning. Disse forholdene ble forsøkt utbedret i arbeidet med neste test. Jeg vil derfor ikke gå nærmere inn på utarbeiding, gjennomføring og analyse av pilottesten og heller konsentrere meg om hovedtesten.

Pilottesten gir imidlertid en viktig innsikt i spørsmålet om testmåte. Det var nemlig tre av pilot-informantene som var med på den muntlige testingen et par uker senere. Til tross for at disse informantene hadde få eller ingen forekomster av preN-feil i den skriftlige pilottesten, gjorde alle tre preN-feil i den muntlige testen som foregikk ca. to og syv uker senere (se 5.3.2). Det interessante med dette er at det viser at selve *testmåten* kan være en viktig faktor for hvilke feiltyper man finner. Dette kommer jeg tilbake til i forbindelse med analysen av den muntlige testingen (5.3.2), samt så vidt avslutningsvis i 6.9.

Tysk-, fransk- og spanskprøvene

Tysk-, fransk- og spanskoppgavene (TFS) får som nevnt innledningsvis ingen plass i denne gjennomgangen, men må nevnes fordi de ble laget før den norske negasjonstesten og fikk betydning for utformingen av denne. Tanken var at disse skulle være sammeliknbare, slik at jeg kunne sammenlikne resultatene for eksempel fra de tyske som lærer norsk og de norske som lærer tysk.

Ettersom TFS-informantene var skoleelever, ble oppgavene forsøkt tilpasset oppgavetyper de kunne være vant med. Oppgave 1) var oversettelse av setninger fra norsk (morsmål) til tysk. Oppgave 2) var å svare på ja-/nei-spørsmål. Disse to første oppgavene tok sikte på å gi en slags ”myk start”, og på å undersøke hvordan de ville plassere negasjon når de selv (halv-)fritt kunne konstruere setningene. Oppgave 3) og 5) var fyll-inn-oppgaver der et oppgitt ord skulle plasseres i en av to tomme luker, og oppgave 4) og 6) var grammatikalitetsbedømming. Disse oppgavetyper ble delt opp og blandet for å skape variasjon. Testene var basert på ordforrådet i de til da gjennomgåtte kapitlene i de respektive lærebøkene. Tyskprøven er lagt ved som eksempel (vedlegg 1).

Norsk negasjonstest

Norsk negasjonstest ble utarbeidet etter gjennomføringen av pilottesten og TFS-testene, og er påvirket av både disse og av Hyltenstams fyll-inn-oppgaver. Ordforrådet ble diskutert i samråd med en faglærer for å finne et passende nivå. Oppgave 1) (oversettelse) og oppgave 2) (svare på ja-/nei-spørsmål) ble tatt med for å ha samme oppbygging som TFS-prøvene.³³ Jeg

³³ I motsetning til for TFS-informantene, gikk oversettelsen i oppgave 1) i norsk negasjonstest fra engelsk og ikke fra eget morsmål (for alle unntatt de engelske informantene). Jeg anser imidlertid ikke dette som spesielt problematisk da alle informantene snakket engelsk og de engelske setningene kan sies å være svært enkle.

regnet egentlig med at disse oppgavene ville være litt for lette for informantgruppa, men fikk her en del interessante funn som vil bli presentert nedenfor (5.2.5). Oppgave 3) og 5) besto av fyll-inn-oppgaver der et oppgitt ord skulle settes på riktig plass (én av to tomme luker), og oppgave 4 og 6 besto av grammatikalitetsbedømmelse. Disse oppgavene ble delt i to omganger som en slags distraksjonsfaktor for å motvirke at informantene falt inn i ett svarmønster. Det var her flere setninger per oppgavetype enn i TFS-testene. Et viktig poeng ved testen var at informantene ikke skulle skjønne at testen handlet om negasjon, og det ble derfor lagt inn ulike ”distraksjonsoppgaver”. Informasjon om deltakelse og utfylling av oppgavene ble gitt på engelsk rett før gjennomføringen.

Når det gjelder antall oppgaver, angir Milroy og Gordon (2003:164) 10 tilfeller per variabel som et minimum og 30-35 som optimalt når det gjelder fonologiske variabler. Hyltenstam oppgir at han hadde 72 oppgaver, hvor av 24 angikk negasjon (12 om negasjon i hovedsetning og 12 i leddsetning). I mitt testapparat så det slik ut:

- Antall oppgavesetninger totalt: 107
- Antall setninger med negasjon totalt: 55
 - Antall neg. i HS: 33,
 - Antall neg. i LS: 22
- Hvorav antall neg. med hjelpeverb (jeg var i utgangspunktet ikke ute etter denne forskjellen)
 - I HS: 5
 - I LS: 2
- Antall setninger med inversjon: 17

Mens Hyltenstam hadde en mye større informantgruppe, hadde jeg altså både litt flere testsetninger per variabel og et mer variert testapparat. En annen forskjell var at Hyltenstam var ute etter å teste variasjon i mellomspråk, og hvorvidt det finnes en felles læringsgang for alle innlærere. Han undersøker derfor hele innlæringsløypa for negasjon. Jeg tester i hovedsak hvorvidt Pre-N *forekommer* i tysktalendes S2 og en evt. forskjell mellom de tysktalende og kontrollgruppa. Jeg tester altså ikke hele innlæringsgangen, men er ute etter forekomsten av preN på et gitt tidspunkt. Hyltenstam tester i tillegg utviklingen for en rekke andre grammatiske trekk, mens jeg i hovedsak tester negasjon. Jeg ser imidlertid også så vidt på inversjon og forholdet mellom innlæring av negasjon og inversjon – noe jeg kommer tilbake til i analysekapittelet. I tillegg drøfter jeg ulike testmetoder.

4.2.2 De muntlige testene

Etter at pilottesten var gjennomført, valgte jeg å teste en gruppe muntlig. Tre av disse hadde også gjennomført pilottesten. Muntlig-informantene ble testet to ganger, etter at de hadde hatt

henholdsvis ca. syv-åtte og ca. 12 uker.³⁴ Informantene møtte til samtale/intervju rett før eller etter sin vanlige norskundervisning. Samtalene varte første gang ca. 15-20 minutter og andre gang ca. 20-30 minutter og ble tatt opp på bånd.

Hovedformålet med den muntlige testingen var å undersøke hvorvidt preN kunne forekomme hos de tyske informantene i spontan tale. Min utgangshypotese var at det var lite sannsynlig å finne preN i hovedsetninger hos de tyske informantene, spesielt på et så sent tidspunkt. Samtidig tenkte jeg at dersom det skulle forekomme, ville det være mest sannsynlig at det forekom i vanskelige kontekster, dvs. kontekster med nye eller vanskelige ord, mange distraksjonsfaktorer eller ytre press av en eller annen art. Jeg ønsket derfor å introdusere dem for nye ord og deretter be dem lage setninger med disse ordene (se også 5.3). Mitt hovedfokus var å teste negasjon i hovedsetninger, men ettersom det var mange forekomster både av negasjon i leddsetninger og av inversjon, har jeg sett på dette også.

Jeg la opp til et halvstrukturert intervju, dvs. at jeg fulgte en plan, men ikke strammere enn at påbegynte samtaleemner kunne fullføres for å skape en så naturlig kommunikasjon som mulig (jf. 4.1.2). Jeg prøvde å holde testsituasjonen og utfordringene relativt like slik at alle fikk det samme opplegget, men oppfølgingsspørsmålene ble tilpasset den enkelte.

Det var som antatt vanskelig å få informantene til selv å velge negasjonsstrukturer, fordi det som regel kunne være like naturlig å svare noe annet. På spørsmål om det er fint vær i dag, kunne de i stedet for å si: ”Det er ikke fint vær i dag”, for eksempel svare ”Nei” eller ”Det regner i dag”. Det var litt lettere å oppnå negasjon i leddsetninger enn i hovedsetninger, spesielt i *fordi*-setninger (*fordi*-setningene er imidlertid problematiske fordi de i muntlig norsk kan ha hovedsetningsstruktur (når *fordi* betyr *for*)).

Utfordringen besto derfor i på et så naturlig vis som mulig å få dem til både å svare i hele setninger og å bruke ordet ”*ikke*” uten at de skulle skjønne at de ble testet nettopp i bruken av det. Jeg prøvde å gi flest mulig instruksjoner på engelsk eller tysk for ikke å gi informantene norske eksempelstrukturer (noen av informantene var også avhengige av å få instruksjoner på engelsk for å forstå dem). Noen av de sterkeste snakket imidlertid så bra at det var naturlig å gjennomføre hele samtalen bare på norsk.

³⁴ Jeg sier ca. fordi det er litt ulikt informantene imellom ettersom de ikke ble testet samme dag og derfor har litt ulikt antall undervisningsuker bak seg på testtidspunktet. De av informantene som av ulike årsaker ikke dukket opp til avtalt tidspunkt, ble testet uka etter.

Sekvensene ble gjennomført etter følgende temainndeling:

Muntlig I

Etter ca. 7-8 ukers undervisning. 15-20 min per person.

1. Bakgrunnsinformasjon / småsnakk
2. Hva liker du/liket du ikke i Norge, hvorfor/hvorfor ikke osv.?
3. Verbplansje I (vedlegg 4)
4. Generelle spørsmål
5. Tegneserie (vedlegg 6) (ikke de første informantene)
6. Avslutning (litt generelle spørsmål og småprat)

Muntlig II

Etter ca. 12 ukers undervisning. 25-30 min per person.

Jeg kom til at det ville være best å beholde den andre muntligtesten ganske lik den første for å se om preN fortsatt forekom i de samme omgivelser/situasjon, men samtidig økte jeg presset litt (bl.a. ved å bruke flere verbtider), ettersom jeg måtte regne med at de ville være flinkere enn sist. Jeg ville også ha noen oppgaver som direkte testet inversjon og negasjon i leddsetninger.

Sekvens nr. to ble gjennomført på følgende måte:

1. Bakgrunnsinformasjon / småsnakk
2. Hva liker du/liket du ikke i Norge, hva gjør du her, hvorfor/hvorfor ikke osv?
3. Verbplansje II (vedlegg 5)
4. Adjektivoppgave (for å teste negasjon i leddsetninger)(vedlegg 7)
5. Klokkeplansje (vedlegg 8)
6. Tegneserie (jf. muntlig I)
7. Avslutning (litt generelle spørsmål og småprat)

For nærmere beskrivelse av muntligsekvensene, se intervjuguiden (vedlegg 3).

4.2.3 Om bruken av ordet 'feil'.

Innen rådende andrespråksforskning er bruken av ordet "feil" omstridt. Selv om en mellomspråksytring avviker fra målspåksnormen, kan den nemlig være riktig i forhold til det systemet mellomspråksinnlæreren har etablert. Det er imidlertid svært forenkende å bruke dette ordet, spesielt i analysedelen hvor jeg ofte skal omtale diverse avvik, og jeg har derfor valgt å bruke dette ordet både alene (om avvik fra målsspråksnormen), sammensatt (preN-feil) og i ord som feilprosent osv. Dette er i tråd med en ordbruk vi finner hos andre forskere på dette feltet, som Bolander (1987), som også drøfter det, Håkansson (2001) m.fl.

5. Resultater og analyse

Som det går frem av de tidligere kapitlene, var formålet med testingen å undersøke prediksjonene i markerthetshypotesen nærmere, dvs. undersøke hvorvidt (nesten) alle innlærere går veien om det umarkerte trekket på tross av at dette trekket ikke forekommer verken i målspråk eller morsmål. Det jeg var ute etter, var altså å se om det på et gitt tidspunkt forekommer preN blant informanter med tysk og nederlandsk som morsmål, og i så fall i hvilken grad, sammenliknet med kontrollgruppa. Eventuelle forekomster ville jeg prøve å drøfte i forhold til markerthet. Jeg ville også se om det samme gjaldt for inversjon (et annet markert trekk), selv om dette ikke var hovedfokus under testingen og materialet derfor er mindre.

5.1 Om tolking av testene

5.1.1 Spørsmål om kompetanse, validitet og reliabilitet

Det er visse kriterier som må tilfredsstilles i forbindelse med testing. Hyltenstam (1977) lister opp følgende kriterier for testing og reliabilitet i forbindelse med sitt prosjekt der han undersøker variasjon i mellomspråk:

1. The amount of data must be large enough to display possible regularities in the variation.
2. The variable features should be quantifiable so as to allow comparisons between the behavior of individual learners at different points of time and of individuals and groups at the same point of time.
3. The linguistic environment of the variable feature should also be quantifiable to facilitate the examination of its influence.
4. The data should be such that it shows maximal variation.

As in all other investigations, the following point should also be fulfilled:

5. The data should be valid, i.e., it should tell us something of the linguistic competence of the learner (Hyltenstam 1977:384).

Ettersom målet med mine tester skiller seg fra Hyltenstams på visse punkter – han tester variasjon i mellomspråk, mens jeg tester forekomsten av et gitt trekk på et gitt tidspunkt – er ikke alle disse punktene relevante for meg. For eksempel gjennomfører jeg den skriftlige testingen kun på ett tidspunkt (jf. pkt. 2 over). Ellers har jeg argumentert for antall informanter, antall oppgaver per variabel og testtidspunkt i 4.1 og 4.2.

Når det gjelder det siste punktet, er det kanskje dette som er det vanskeligste å tilfredsstille: For at en undersøkelse skal være valid, må den kunne si noe om innlærerens lingvistiske kompetanse. Men hva utgjør egentlig en innlærers kompetanse? Og hva kan vi si om en innlærers kompetanse når det egentlig er *performansen* vi måler? Debatten om forholdet mellom kompetanse og performanse er for stor og kompleks til at den kan utdypes her, men det er viktig å være klar over den (for mer informasjon, se for eksempel Cook

(1996)). Det er nemlig ikke alltid like lett å vite om man tester det man hevder å teste, spesielt ettersom selvet språket utgjør både instrumentet og objektet for målingen (se også Andersen 2002:267-68). I denne forbindelse kan det være en fordel å ha flere ulike oppgavetyper som man senere kan regne korrelasjon på. Dersom det viser seg å være korrelasjon mellom oppgavetyperne (dvs. at en informant som gjør negasjonsfeil i oppgave 1, også gjør negasjonsfeil i oppgave , 2, 3, 4 osv), er dette en indikasjon på at oppgavene tester det de hevder å teste.

Et annet problem oppstår i forbindelse med selve tolkingen av resultatene, nemlig at vi ikke kan vite hva som ligger til grunn for informantenes vurdering. Som Jordens (1980) påpeker (jf. pkt 3.2.2), kan en innlærer prestere i tråd med målspråksnormen uten å beherske reglene (noe også Bolander (1987:3) diskuterer). For eksempel vil informanter som har preN i leddsetninger få uttelling for dette, selv om svaret kan skyldes at de konsekvent bruker preN i alle sammenhenger fordi de (ennå) ikke har tilegnet seg reglene for negasjon i norsk i henholdsvis hel- og leddsetning (mer om dette i pkt. 5.2.2 og 5.2.4). På samme måte som unngåingsstrategier kan skjule manglende kompetanse, kan for eksempel helfraseinnlæring fremvise en kompetanse som bare er tilsynelatende. Det kan med andre ord ligge mange ulike strategier bak en og samme struktur.

I oppgavene med grammatikalitetsbedømming oppstår et eget problem: Setningene som skal teste henholdsvis negasjon og inversjon kan inneholde andre elementer som får informantens oppmerksomhet. Et eksempel på dette fant jeg hos informant (J) i oppgave 6.6. Setningen (som tester inversjon) skal vurderes som riktig eller gal, og er korrekt formulert: *"Hvis man vil bo i Norge, må man lære seg norsk"*. Informanten har imidlertid vurdert den som uriktig og vist på hvilket grunnlag: Han har streket over *"seg"*, altså: *Hvis man vil bo i Norge, må man lære ~~seg~~ norsk*. Denne kandidaten har hele veien oppgitt det alternativet han anser som korrekt, slik at det er lett å se hva han har tenkt. Dette viser at det er viktig at setningene er så entydige som mulig, men vi kan uansett ikke alltid vite hva informantene har tenkt. Noen av feil-/riktig-vurderingene kan med andre ord bygge på et annet grunnlag enn jeg har tolket det som, og tallene gir ikke nødvendigvis noe sant bilde av informantenes "kompetanse". Her kan man imidlertid igjen få en viss hjelp fra korrelasjonsutregningene.

Et annet problem er at informantenes kompetanse kan utvikles i løpet av selve testforløpet, slik at den kompetanse de fremviser, skyldes forhold ved selve testen (for eksempel at informantene gjennomskuer hva som testes og på grunnlag av dette endrer svar). Et eksempel som peker i denne retning finner vi hos en av informantene i pilottesten. Den tyske jenta Nadine besvarte først så godt som alle negasjonsoppgavene med preverbal

negasjon, dvs. at hun hadde en feilprosent på ca.100 i alle hovedsetninger (HS) og riktig i leddsetninger (LS). På et eller annet tidspunkt har noe fått henne på tanken om at dette var feil, og hun gikk deretter gjennom hele oppgavesettet og rettet alle preN til postN. Hun har nå riktig negasjon i HS (unntatt én som hun sannsynligvis ikke har oppdaget) og feil i alle LS. Dette ser ut til å klassifisere som testing av regler og ikke testing av intuitiv kompetanse (jf. Lunds innvendinger mot regeltesting, se pkt 4.1.1). På den annen side er det i skriftlig umulig å avgjøre hvilke av en informants avgjørelser som bunner i intuisjon og hvilke som er tatt med bakgrunn i en antatt regel (riktig eller gal). På grunnlag av disse innvendingene kan man tenke seg at tallene i statistikken ikke vil gi et 100% nøyaktig bilde av informantenes kompetanse, men samtidig er det antagelig det nærmeste vi kommer et innblikk i den.

Et annet punkt i forbindelse med kompetanse, er spørsmålet om hvor strenge krav som skal stilles for at noe skal regnes som kompetanse. Når kan man sies å beherske en struktur? Brautaset (1996:104,136) skriver at hun regner at hennes informanter behersker inversjon dersom de har 90% riktige eksempler. Romaine (1990:214) setter kravet til 80% for riktig inversjon for enkle spørreordsspørsmål i engelsk. I forhold til spørsmålet om negasjon er jeg imidlertid ikke ute etter å måle kompetansen, i betydningen å vurdere hvorvidt informantene mestrer negasjon, men om preN i det hele tatt *forekommer*. Det betyr at dersom en informant har for eksempel 90-98% riktig negasjon og således tilfredsstillende kravet til kompetanse slik det er definert av Brautaset og Romaine, vil den siste lille feilprosenten likevel være av interesse for meg. For hvorfor forekommer denne strukturen?

En undersøkelse må også være reliabel, dvs. at man må kunne stole på resultatene (Andersen 2002: 285). Det skal være mulig å gjenta forsøkene under lignende omstendigheter og få de samme resultatene. Hyltenstam (1977:386) oppgir at hans testapparat fra testtidspunkt I og tidspunkt II skårer henholdsvis 0.91 og 0.97 på en reliabilitetstest etter "split-half"-metoden. Etter samme metode (Guttmans split-half-koeffesient) har min test en verdi på 0.95 for hovedsetninger og 0.70 for leddsetninger.

5.1.2 Om retting av oppgavene og tolking av feil

I grammatikalitesbedømming skal setningene bedømmes som enten riktige eller gale, jf. setning 4.6: "*Læreren ikke spiller tennis*". Bedømmes denne setningen som gal, noteres ingen feil (den er jo ikke riktig), men bedømmes den som riktig, noteres det som en preN-feil (innlæreren burde ha sett at negasjonen var galt plassert). Tilsvarende gjelder en rettformulert setning, jf. setning 4.3: "*Mamma spiller ikke tennis*". Tolkes denne som gal, føres det opp som en preN-feil. Det finnes dessverre et par setninger som ikke er helt uproblematisk i så

henseende. For eksempel kan en setning som 6.12: ”*Jeg drikker ikke kaffe om morgenen*” kunne tolkes som gal uten at det er plasseringen av negasjon som er årsak til det. Tolkes den som gal, føres det opp som en preN-feil (*ikke* står jo plassert riktig). Her kan vi imidlertid ikke vite hva informanten har tolket som galt – det kan være plasseringen av negasjonen, men det kan også for eksempel være ”*om morgenen*” . Dessverre finnes det et par eksempler i materialet der vi ikke entydig kan vite hva informanten har oppfattet som feil. De fleste setningene er imidlertid klare. De andre problematiske setningene er 4.10: ”Sjokolade ikke er bra for tennene”, 4.14: Jeg ikke kjøper øl fordi det er dyrt”, 4.18: ”Hun ikke trener på Domus Athletica”, 6.3: Han ikke kom fordi toget var forsinket, 6.18: Mannen som bor i Oslo, ikke har jobb. Grunnen til at jeg hadde med disse ekstra leddene, var at jeg tenkte at setningene ellers kunne bli for lette og at informantene ville kunne gjennomskue at det var negasjon som ble testet. Adverbialene og relativsetningen ble således lagt inn som en distraksjonsfaktor (for å øke vanskelighetsgraden litt) uten at jeg under utarbeidelsen tenkte på at det senere kunne føre til et fortolkningsproblem. Jeg har imidlertid valgt å se bort fra den alternative fortolkningsmuligheten og tolker alle feilvurderinger som preN-feil, ettersom svarene stort sett tyder på at den andre fortolkningen har spilt liten rolle (jf. korrelasjonsutregningene som viser at feilprosenten i de ulike oppgavetyperne er relativt lik, se 5.2.4). Dessuten gjelder samme vilkår for begge gruppene. En viss feilprosent som følge av dette må vi imidlertid kunne regne med.

5.1.3 Om ubesvarte oppgaver

To informanter (P, Q i primærgruppa) har en så lav svarprosent at de måtte utelates fra statistikken, og deres feil er derfor ikke registrert i skjemaet. Enkelte andre informanter har også latt et par setninger stå ubesvarte. Disse informantene har jeg likevel valgt å beholde fordi det dreier seg om et lite antall ubesvarte setninger. Ubesvarte setninger er notert i en parentes etter tallet for antall feil i oversikten (se vedlegg 9). For eksempel betyr 0 (-2) null feil, men to ubesvarte oppgaver.

Ubesvarte oppgaver kan bety flere ting: Umiddelbart er det nærliggende å tenke seg at informanten er usikker på regelen. I en vanlig prøve-/eksamenssituasjon er det vanlig å gi feil for ubesvarte oppgaver. Jeg har imidlertid latt tvilen komme informanten til gode: Siden jeg ikke vet hva informanten ville ha svart, kan jeg ikke uten videre gå ut fra at de ville ha svart feil. På de fleste oppgavene er det en 50-50% sjans til å få henholdsvis riktig eller feil ved gjetting. Dersom jeg skulle tolket alle utelatte svar som feil, ville det være sannsynlig at

feilprosenten for negasjon ville bli høyere enn hvis informantene hadde besvart, noe jeg ikke ønsket for min statistikk.

Ellers har jeg utelukkende latt entydige svar telle med, og alltid det svaret informanten har oppgitt til sist. I fyll-inn-oppgaver der informanten først har svart noe og deretter strøket over og svart noe annet, er det siste svaret telt. Feks. blir ”Jeg ikke pleier ikke å gjøre lekser” regnet som riktig”. ”Det er bra at vi ikke bor ikke i København” blir bedømt som feil. Tilsvarende for inversjon blir ”I dag Leif vil Leif lese” bedømt som riktig.

For øvrig er følgende setning fra grammatikalitetsoppgavene ikke regnet med i statistikken: 6.5 *Fordi toget var forsinket, kom han ikke*, fordi det er uklart hva som testes (negasjon eller inversjon).

5.2 Negasjon i de skriftlige testene

Oppgavene er rettet og resultatene er satt inn i tabeller (vedlegg 9 og 10). Friteksten er ikke regnet med i disse tallene, ettersom det der ikke var et fast antall feilmuligheter, og friteksten tas derfor opp i et eget punkt (5.2.7). Som tabellene viser, er det store individuelle forskjeller i begge gruppene. Ettersom det i de fleste språkklasser vil være noen elever som er sterke, noen svake og noen midt i mellom, regner jeg disse individuelle forskjellene som representative for en vanlig språkklasse. Jeg finner det derfor ikke problematisk å slå sammen tallene fra alle informantene i hver gruppe for å kunne sammenlikne de to gruppene. De samlede verdiene blir presentert i søylediagrammer nedenfor. Jeg tar først for meg de skriftlige resultatene og deretter de muntlige. Muntliginformantene er som nevnt ikke de samme som deltok i den skriftlige testingen, og de ble testet på et senere tidspunkt i læringen; jeg behandler dem derfor først etter den skriftlige testen.

5.2.1 Negasjon i hovedsetninger

Primærgruppa

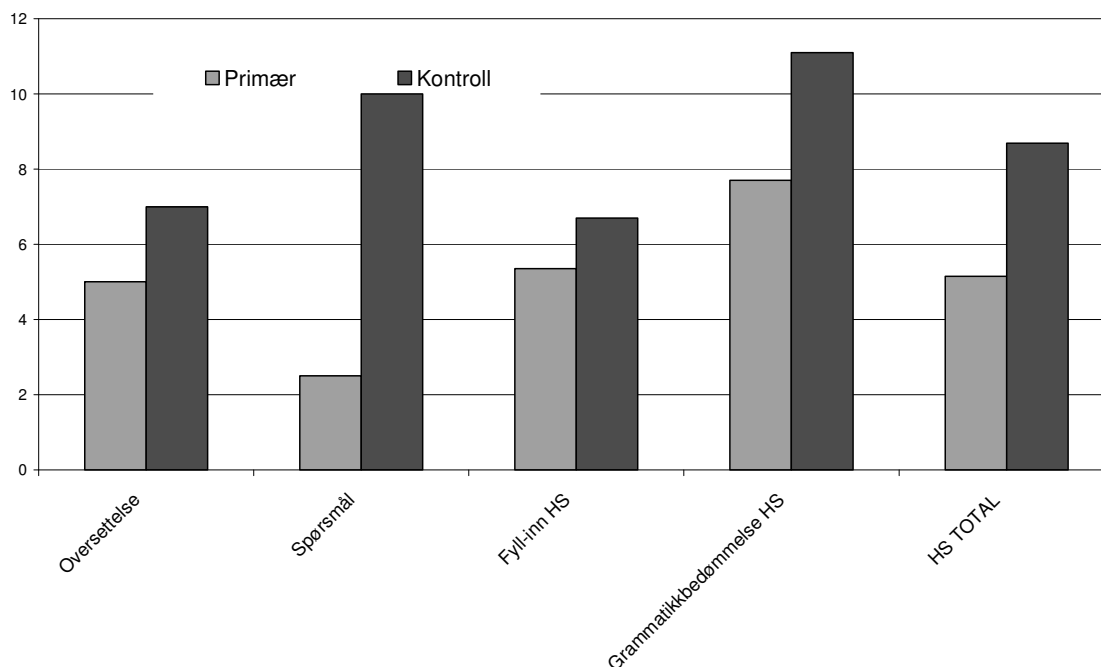
Av tabellen i vedlegg 9 går det frem at 50% av informantene har minst én forekomst av preN i hovedsetninger (HS). Feilene forekommer i varierende grad, dvs. at det er stor individuell variasjon informantene imellom. Ni av informantene (informant A, B, C, E, F, G, H, I, V) har relativt få feilforekomster (fra 1-5 feil av 33 mulige), mens én av informantene (N) har hele 15 feil (45,5%). Ingen av informantene i primærgruppa gjør feil i hjelpeverbskontekst.

Selv om preN i HS forekommer hos halvparten av informantene, forekommer det altså i svært liten grad, og feilprosenten for gruppa sammenlagt er bare 5,6, dvs. at de har en mestringsgrad på 94,6%. I forhold til Romaines og Brautasets 80-90%-kriterium for kompetanse, kan vi altså si at informantene behersker negasjon i hovedsetninger. I forhold til

mitt spørsmål, om preN i hovedsetninger forekommer for denne informantmassen, er dette funnet imidlertid interessant.

Kontrollgruppa

Kontrollgruppas prestasjoner ser ut til å være relativt lik primærgruppas: Også her har halvparten av informantene forekomst av preN i HS, og også blant disse er det store individuelle forskjeller. To informanter (e og l) står for størstedelen av feilene (henholdsvis 22 og 23 preN), mens 7 andre informanter (d, h, o, q, r, s, t) kun har 1-3. Sammenlagt har kontrollgruppa imidlertid litt høyere feilprosent enn primærgruppa, i alt 55 feilforekomster mot 38 hos primærgruppa, dvs. en feilprosent på 8,3 mot primærgruppas 5,6. Heller ingen av informantene i kontrollgruppa gjør feil i hjelpeverbskontekst. Satt inn i et søylediagram ser forskjellen mellom gruppene slik ut:



Tabell 5.2.1: Feilprosent for primær- og kontrollgruppa i hovedsetninger.³⁵

³⁵ Det kan se ut som om feilprosenten i spørsmål/svar (oppgave 2) er betydelig høyere i kontrollgruppa enn i primærgruppa (ca. 10% mot ca. 2.5%). Imidlertid er absolutte tall her 2 feil i primærgruppa mot 8 i kontrollgruppa.

5.2.2 Negasjon i leddsetninger

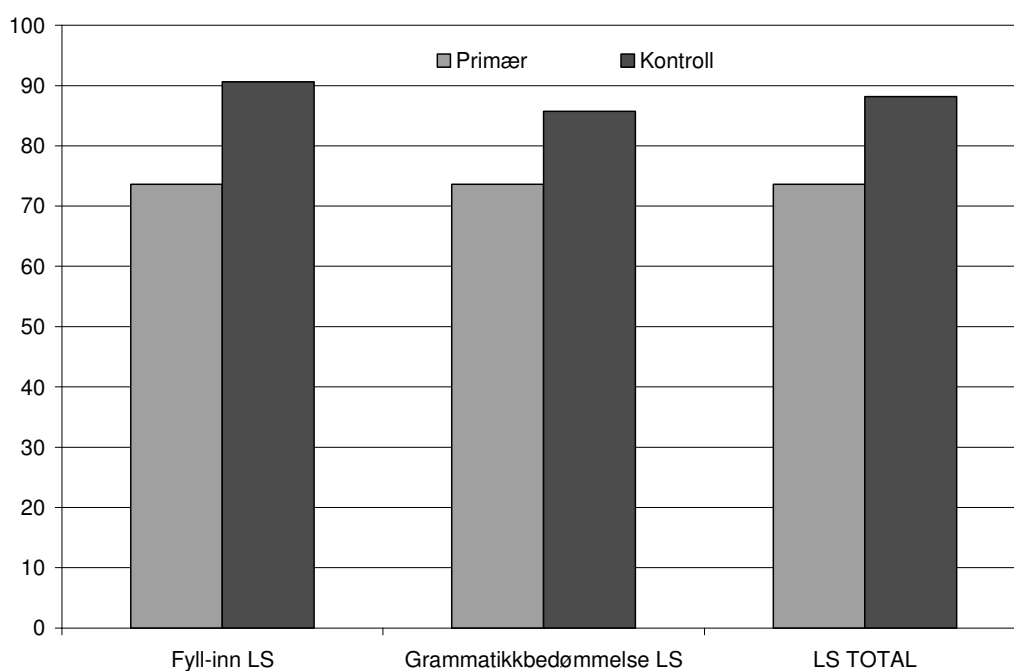
Primærgruppa

Ganske annerledes blir bildet når vi ser på leddsetninger (LS): Her gjør *alle* informantene feil, og de fleste har en relativt høy feilprosent. Fire informanter (G, J, K, L) har kun 1-6 feil av 22 mulige; resten har 11-22 feil. Fem av disse har 100% feil i LS (informant D, S, T, V).

Feilprosenten for gruppa sammenlagt er på 73,6 – dvs. en mestringsgrad på 26,4% – og altså langt fra kravet til kompetanse.

Kontrollgruppa

Også i kontrollgruppa har alle informantene feil, og her er den individuelle variasjonen relativt liten: Alle informantene har mange feil. To informanter har 10-11 av 22 feil, mens resten har 13-22. Syv informanter har 22 feil (dvs. en feilprosent på 100). For kontrollgruppa sammenlagt er feilprosenten i LS på ca. 89, mot primæregruppas ca. 73. Satt inn i et søylediagram ser forskjellen mellom gruppene slik ut:



Tabell 5.2.2: Feilprosent for primær- og kontrollgruppa i leddsetninger

5.2.3 Sammenlikning av de to gruppene

Når vi sammenlikner tallene fra de to gruppene, ser vi at primærgruppa ikke bare totalt sett har en lavere feilprosent enn kontrollgruppa. De har en lavere feilprosent hele veien, dvs. i

alle oppgavetyper (oversettelse, spørsmål, fyll-inn, grammatikkbedømmelse), og både i HS og LS, jf. tabell 5.2.3A og 5.2.3B:

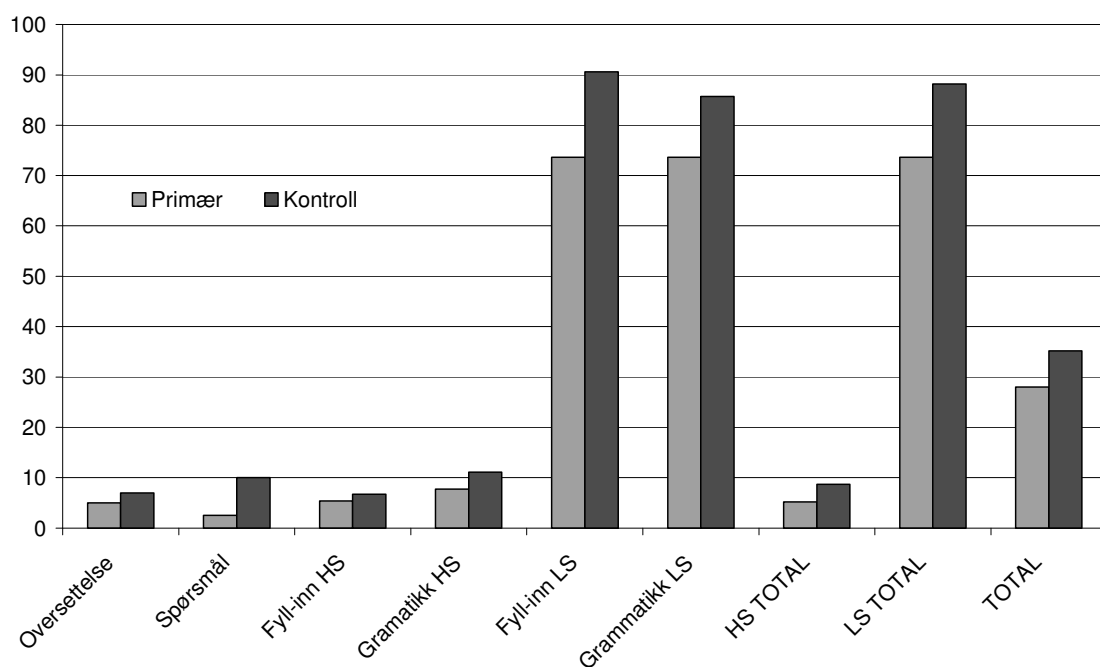
	Oversett.	Spørsmål	Fyll-inn		Gram.døm.		TOTAL		
Setningstype	HS	HS	HS	LS	HS	LS	HS	LS	Total
PRIMÆR	5	2	16	221	14	103	38	324	362
KONTROLL	7	8	20	272	20	120	55	392	447

Tabell 5.2.3A, antall feil totalt

	Oversett.	Spørsmål	Fyll-inn		Gram.døm.		TOTAL		
	HS	HS	HS	LS	HS	LS	HS	LS	Total
PRIMÆR	5	2,5	5,3	73,7	7,8	73,5	5,6	73,6	32,8
KONTROLL	7	10	6,7	90,7	11,1	85,7	8,3	89,1	40,6

Tabell 5.2.3 B, feilprosent

Forskjellen mellom de to gruppene kan illustreres slik:



Tabell 5.2.3C: Forskjellen mellom primær- og kontrollgruppa i de ulike oppgavetyperne i hoved- og leddsetning og totalt (oppgitt i prosent).

En signifikantstest viser at forskjellen mellom de to gruppene i de respektive setningstypene og totalt er statistisk signifikant på nivå 0,5 (se vedlegg 11). Forskjellen mellom de to gruppene indikerer at morsmålet spiller en rolle for i hvilken grad denne feilen forekommer og strukturer mestres.

5.2.4 Ett mønster, én strategi

Som det går frem av tabell 5.2.3C, er feilprosenten for henholdsvis hoved- og leddsetninger relativt lik for de ulike oppgavetyper. En korrelasjonstest viser også at det er en sterk korrelasjon oppgavene imellom for hver informant (se vedlegg 12, punkt 1 og 2). Det betyr at dersom en informant har mange preN-feil i én oppgave, vil han eller hun også ha mange preN-feil i de øvrige oppgavene. Dette er en indikasjon på at oppgavesettet tester det samme fenomenet (nemlig plasseringen av negasjon) med tilnærmet samme grad av sikkerhet, og er en indikasjon på at oppgavene tester det de skal teste (og altså kan regnes som valide).

Når det gjelder forholdet mellom hoved- og leddsetninger, viser korrelasjonstesten at det er en negativ korrelasjon (se vedlegg 12, punkt 3). Det vil si at det er en tendens i materialet til at mange feil i hovedsetninger gir få feil i leddsetninger og omvendt. Dette ser vi tydeligst hos de av informantene som ikke har noen preN-feil i hovedsetninger. En stor del av disse har nemlig en feilprosent på 100 i leddsetninger. Også de fleste informantene med bare et par preN-feil i hovedsetninger, har høy feilprosent i leddsetninger. Det ser altså ut til at disse informantene har valgt én strategi, nemlig postN, som de bruker på alle setninger. Dette stemmer overens med Hyltenstams funn, og viser at informantene er på et stadium der de ikke skiller mellom hoved- og leddsetninger.

Jeg vil her se litt nærmere på informantene (N), (e) og (l) som var de som hadde flest preN-feil i hovedsetningene. Mens (N) er blant de fem med færrest LS-feil i primærgruppa (11/22), er (i) og (l) de to med færrest feil i kontrollgruppa (henholdsvis 11 og 10/22). Disse informantene trekker altså gjennomsnittet for feilprosenten i hovedsetninger opp, mens de trekker feilprosenten i leddsetninger ned. Det ser altså ut til at disse informantene har valgt preN som hovedmønster i begge setningstyper, og de har derfor en mengde riktige plasseringer av negasjon i leddsetninger.³⁶ Det er sannsynlig at disse plasseringene er basert på gal regel, slik Jordens (1980) har påpekt (jf. pkt. 3.2.2). Disse informantene har imidlertid også mange eksempler på postN i begge setningstyper. Det som er interessant er derfor å se hvilke verb som får henholdsvis postN og preN. Det ser ut til at de tre informantene i hovedsak velger preN i alle setninger, unntatt i setninger med hjelpeverb og verb som *være*, *komme* og *ha* (se vedlegg 13, punkt 1). Dette stemmer overens med funn hos Hyltenstam og Bolander og svarer i all hovedsak til det som hos Jordens er klassifisert som trinn 1 eller 2 (jf.

³⁶ Som det går frem av oversikten over informanter (tabell 4.1.5B), har de to informantene (e) og (l) fra kontrollgruppa begge engelsk som morsmål. Dersom man vil insistere på at engelsk skulle være et postN-språk, er det derfor ekstra interessant å se at disse informantene er de med flest preN-feil i kontrollgruppa (jf. diskusjonen av klassifisering av engelsk som henholdsvis preN- eller postN-språk (2.2.6)).

tabell 3.2.2). Jeg vil senere drøfte hvorvidt dette skyldes at negasjonen alltid plasseres før det semantisk tunge verbet, slik Lund (1997) hevder, eller om også for eksempel fraselæring kan spille en rolle her (se 6.3).

5.2.5 Eksempler på frie negasjonsfeil

Ettersom fyll-inn-oppgavene og grammatikalitesbedømmelsen kan kritiseres for å begrense informantenes svarmuligheter eller ”lede” dem til hva de skal svare, kan det være interessant å se nærmere på de to første oppgavene i oppgavesettet. Oppgave 1) og 2) ga nemlig større mulighet til selv å formulere setningene. Ettersom disse oppgavene sto først i oppgavesettet, hadde informantene ved første øyekast heller ikke fått noen andre eksempelstrukturer. Vi finner samme type feil i både primær- og kontrollgruppa:

1) Eksempler på preN	PRIMÆR	KONTROLL	I alt
Jeg ikke eter/spiser sjokolade	2	2	4
Jeg ikke lik(k)er arbeider /jeg ikke liker arbeider /Jeg ikke liker å jobb	2	2	4
Jeg ikke bor/bør i Paris	1	2	3

Tabell 5.2.4A: Oppgave 1 (oversettelse). Eksempler på frie feil i primær- og kontrollgruppa.

2) Eksempler på preN	PRIMÆR	KONTROLL	I alt
Nei, jeg ikke ser mange norske filmer	1	3	4
Nei, Heidi ikke bor i Norge /Nei, hun ikke bor i Norge	1	2	3
Nei, han ikke spiller fotball	-	3	3

Tabell 5.2.4B: Oppgave 2, svar på ja-/nei-spørsmål. Eksempler på frie feil i primær- og kontrollgruppa.

Andre negasjonseksempler

Det finnes ellers ikke mange eksempler på alternative plasseringer eller utforminger av negasjonen, heller ikke i friteksten. Det finnes i mitt materiale to eksempler på ekstern negasjon, og ellers noen eksempler på negasjon som på andre måter avviker fra målspråksnormen. Disse eksemplene er listet opp i vedlegg 13, punkt 2.

5.2.6 Hva slags feil?

Jeg har forsøkt å se om det er andre interessante mønstre ved de feilene som forekommer i materialet. Spørsmål jeg stilte meg var for eksempel hva som karakteriserer de som har få feil (1-5 preN-feil) i HS. Har disse feilene noe til felles – var det for eksempel noe spesielt vanskelig ved de setningene der det er blitt feil? Som det går frem av tabellene i vedlegg 13, punkt 3 og 4, er det setning 6.18: *Mannen som bor i Oslo, ikke har jobb* som har fått flest feil – her har 10 av de 15 med få feil gitt galt svar. Denne setningen kan anees som vanskelig på

grunn av den innskutte leddsetningen. På den annen side er det bare tre av disse informantene som har feil ved 5.31: *Damen som bor i det røde huset, ikke liker musikk*. Men en interessant forskjell mellom de to setningene er at mens den første var en grammatikalitetsoppgave, var den andre en fyll-inn-oppgave. Dette stemmer overens med at disse informantene i gjennomsnitt har litt høyere feilprosent på grammatikalitetsbedømmingen enn på fyll-inn-oppgavene, og indikerer at de har litt vanskeligere for å vurdere negasjonens plassering (bedømme riktig/feil) enn selv å plassere negasjonen riktig (med mindre dette skyldes det jeg nevnte i 5.1.2 om at de kan ha bedømt andre ting en negasjonen feil). Dette gjelder for øvrig for alle informantene, jf. søylediagrammene i tabell 5.2.3C. Ellers kan setning 5.41: *Hun ikke trodde at han ville komme* (7 feil) muligens være vanskelig fordi den (riktignok avslutningsvis) inneholder enn leddsetning? Hva som er vanskelig ved 4.6: *Læreren ikke spiller tennis* (7 feil) derimot, er ikke åpenbart (kanskje tenkte noen at det var galt å bruke ordet *spille* i denne betydningen...?).

Jeg har også forsøkt å se på feiltypene hos de av informantene i primærgruppa som har få feil i leddsetninger (se vedlegg 13, punkt 5).³⁷ Disse informantene har stort sett feilfire hovedsetninger og kun 1-6 LS-feil (dvs. 1-6 totalt). Det er derfor interessant å se ved hvilke ord negasjonsplasseringen ”glipper”. Negasjonen er plassert feil ved følgende verb: *like, være, røyke, bo, ha, regne* (alle hovedverb), og er fordelt på 10 forskjellige setninger. Av disse er halvparten med verbet *å være* (riktignok bare representert ved informant K og L). Kanskje bortsett fra *røyke* og *regne*, ser det ut til at feilen oppstår ved relativt frekvente verb. Dette kommer jeg tilbake til under drøftingen av betydningen av fraselæring (se 6.3).

På den annen side har jeg også sett på hva som går igjen hos de seks primærinformantene som har 19-21 LS-feil, dvs. 1-3 *riktige* plasseringer av negasjon i leddsetninger. Disse informantene har i hovedsak valgt ett hovedmønster for negasjon, nemlig postN. De få setningene som ’glipper’, avviker derved fra deres system, men er riktige etter regelen. Det er interessant å se at det er med de samme verbene disse informantene får ”riktig”, som de ovenfornevnte får feil med: *like, være, og regne*. Feilene er fordelt utover i 5 setninger (se vedlegg 13, punkt 6).

For kontrollgruppa har jeg listet opp de ni informantene som hadde 1-3 LS-feil. I tillegg til ved verbene *like, være, regne* (jf. primærgruppa), hadde disse informantene feil ved *bo, jobbe, sove, ha* og *røyke*. Feilene er fordelt utover 12 forskjellige setninger (se punkt 7, vedlegg 13).

³⁷ Jeg har her bare sett på primærgruppa, ettersom det ikke var noen i kontrollgruppa som hadde få feil.

5.2.7 Om negasjon i friteksten

Den siste oppgaven i oppgavesettet var fritekst, og ble tatt med for evt. å fange opp alternative utforminger av negasjon, og for å kunne sammenlikne antall forekomster i fritekst vs.

elisiterte oppgaver. Oppgaveteksten var ment å oppfordre til bruk av negasjon og lød:

”Fortell hva du gjør og hva du ikke gjør i Norge, og hvorfor du gjør/ikke gjør det!”

I tillegg ble det oppgitt 12 ord som gjerne kunne inkluderes i teksten (for å hjelpe dem i gang) (jf. oppgave 7, vedlegg 2). Samtidig bør det legges merke til at det i oppgaveteksten er brukt avhengige leddsetninger, slik at negasjonen her er preverbal. Jeg formulerte meg slik fordi det lød mer naturlig, og for å se om innlærerne til tross for oppgaveteksten ville produsere postN – noe som ville bety at de enten behersket postN og var klar over de to reglene for negasjonsplassering i norsk, eller evt. ikke registrerte den preverbale negasjonen i min formulering.

Stilene er i gjennomsnitt ca. en kvart til en halv håndskrevet side, dvs. ca. 40-70 ord per informant, og ordforrådet er tydelig påvirket av de oppgitte ordene (ord som *jobbe, jogge, familie* og *fotball* er mye brukt). Verb som går igjen hos de aller fleste i tillegg til *jobbe* og *jogge*, er bl.a. *gå, spille, like, ha, gjøre, spise* og *se*, dvs. relativt vanlige ord som det ikke er overraskende at disse informantene behersker.

I stilene får vi bekreftet det Brautaset nevner som en mulig ulempe ved friskriving, nemlig at informantene unngår den strukturen jeg er ute etter. Det er få setninger med negasjon, ca- 2-4 eksempler per informant (i gjennomsnitt 2.4 i primærgruppa og 2.2 i kontrollgruppa). De fleste eksemplene på negasjon opptrer ved verbene *jobbe, spille, ha, gå, like, jogge, se, kan*. I hele materialet er det kun fire eksempler på preN i HS – alle i kontrollgruppa, og kun to eksempler på negasjon i leddsetninger. Alle preN-feilene er begått av de to informantene som har flest feil i resten av oppgavesettet, nemlig (e) og (l). Informant (N) derimot (som har flest feil i primærgruppa), har ingen setninger med negasjon i det hele tatt (han har en veldig kort tekst, kun tre setninger).

På grunnlag av disse funnene kan det se ut til at denne typen oppgave ikke er spesielt egnet til å teste innlæring av negasjon i norsk, dels fordi leddsetninger er nesten totalt fraværende, og spesielt fordi det i det hele tatt er så få eksempler på negasjon. Informantene har på dette tidspunktet ikke god nok kompetanse til å skrive en lang stil. I den lille teksten de presenterer, bruker de kun enkle setninger med strukturer de stort sett behersker. Negasjon forekommer nesten utelukkende ved verb de kjenner (et unntak er informant (h) som skriver en setning med et verb han deretter spør etter betydningen av). I elisiterte tester kan man derimot teste flere forekomster av negasjon, og negasjon kan testes ved både aktivt og passivt

ordforråd og ved ukjente ord (jf. kritikken av Lunds testapparat, se 3.3.1). De negerte setningene fra friteksten er lagt ved i vedlegg 14.

5.3 Negasjon i de muntlige testene

Den muntlige testingen ble gjennomført etter henholdsvis syv og 12 ukers undervisning. Til sammen utgjør de muntlige opptakene et relativt stort datamateriale (anslagsvis ca. 7-8 timers kassettopptak). Av plasshensyn vil det føre for langt å gå inngående gjennom alt sammen. I stedet vil jeg derfor bruke dette materialet til å belyse funnene fra den skriftlige negasjonstesten.³⁸

5.3.1 Om å teste negasjonsstrukturer i hovedsetninger

Det skulle vise å være vanskelig å teste negasjonsstrukturer i hovedsetninger. Det vil si: Det var vanskelig å fremme kontekster der enten beskrivende setninger eller svar på spørsmål nødvendigvis måtte inneholde *ikke* i andre kontekster enn med modale hjelpeverb og *være* eller *vite*. Jeg fikk mange eksempler på setninger som *jeg er ikke, jeg kan ikke, jeg vet ikke*, men ganske få med andre verb. Jeg ga dem derfor en svært konkret oppgave som besto i å se på en plansje over ulike verbhandlinger og deretter beskrive hva personene gjorde (se vedlegg 4 og 5). Jeg ba informantene si tre ting personene gjorde og tre ting de ikke gjorde (i presens). Jeg prøvde av og til å gi instruksjoner på engelsk eller tysk, slik at informantene ikke skulle få eksempelstrukturer fra meg – spesielt fordi negasjon i leddsetninger ville gi dem eksempler på preN (jf. *kan du fortelle tre ting de gjør og tre ting de ikke gjør?*). Men mye av instruksjonen foregikk også på norsk, spesielt i samtale med de tre guttene på grunn av deres høye språkferdigheter, og slike strukturer som nevnt ovenfor kan ha forekommet.

Informantene kom på relativt få av verbene av seg selv (*hva gjør de forskjellige personene på plansjen?*), men hvis jeg spurte konkret (*hva gjør han/hun*) og pekte på et konkret bilde, hendte det de klarte det etter å ha tenkt seg litt om. Ellers var en del av verbene tydelig nye (for eksempel *å male, å ri, å fiske*). Etter å ha sjekket hvilke ord den enkelte kunne fra før, spurte jeg dem om de kunne fortelle ”tre ting personene på plansje 1 gjør, og tre ting de ikke gjør”. Av og til spurte jeg også om hvorfor de gjorde/ikke gjorde det, for å distrahere dem fra en evt. formularstruktur, og for å få leddsetningssvar. Deretter spurte jeg om de kunne fortelle tre ting de *selv* hadde gjort i dag, og tre ting de ikke hadde gjort (presens eller preteritum). Dette var for å få dem til å svare fritt og bruke både ord for ting de så på plansjen

³⁸ Som nevnt først i metodekapittelet, ble den muntlige testingen gjennomført semesteret før den skriftlige hovedtesten (men etter pilottesten). Det er altså ikke de samme informantene som ble testet muntlig og skriftlig. Både kursopplegg, eksamen og lærerstab var de samme, men muntliginformantene var kommet et stykke lenger i sin utvikling, ettersom de hadde hatt mer undervisning (henholdsvis syv og 12 uker ved test I og II).

og ting de husket på selv. De færreste lot seg avlede av mine ”distraksjonsspørsmål” – de svarte på spørsmålet, men falt som regel rett tilbake i det samme fortellermønsteret. De hadde altså valgt sin strategi for å løse oppgaven og holdt seg til den.

Som nevnt innledningsvis i dette underpunktet, var de fleste negasjonsstrukturene i det muntlige materialet setninger med hjelpeverb eller svært frekvente verb. Disse hadde alle riktig plassering av negasjon, og jeg vil senere argumentere for at de kan ha vært automatiserte enheter (se pkt. 6.3). Det finnes imidlertid visse forekomster av preN. Eksemplene på preN kom alle frem under plansjeoppgaven. Dette kan selvsagt skyldes påvirkning fra spørsmålsstrukturen i de tilfellene den ble gitt på norsk (*kan du fortelle tre ting de gjør, og tre ting de ikke gjør?*), eller at informantene fokuserer så mye på *ikke* at de glemmer å tenke på struktur. Samtidig er dette litt overraskende fordi man kunne tenke seg at de ville fokusere ekstra på plasseringen av negasjon når de konkret ble bedt om å lage setninger med *ikke*. Funnet stemmer for øvrig overens med funn Bolander (1988b:110) har gjort, der hun blant sine informanter fant flere negasjonsfeil i konkrete bildebeskrivningsoppgaver enn i intervju. Hun kommenterer også at dette kan synes overraskende, men påpeker at feilene oppstår når informantene mangler vokabular eller er usikre på hva bildet viser. Det er nøyaktig dette jeg var ute etter med plansjeoppgaven: Hva skjer når informanten møter nye ord?

Etttersom jeg ikke har telt antall forekomster av riktige negasjonsplasseringer i det samlede materialet, kan jeg ikke regne noen feilprosent, men jeg registrerte at det i alt var langt flere riktige enn gale plasseringer. I alt var det ca. 20 forekomster av preN. Det mest interessante er imidlertid at det finnes minst ett eksempel på preN hos *alle informantene unntatt* Ingmar. Ekstra interessant er også konteksten de forekommer i – eller snarere *måten* de blir ytret på. Dette vil jeg nå presentere med konkrete eksempler.

5.3.2 Negasjon i hovedsetninger – eksempler på preN

PreN i plansjeoppgaven

Katja er den informanten som best illustrerer møtet med plansjeoppgaven. Hele samtalen med Katja bærer preg av flyt og god kommunikasjon, hun forstår det meste som blir sagt og snakker fritt og variert. Hun har flere forekomster av negasjon i eksempler som *jeg vet ikke*, *jeg er ikke*, og negasjon forekommer også postverbalt ved verbene *liker*, *har*, *spiller*, *bor* (jeg tar her ikke opp forholdet mellom hoved- og leddsetninger). Noen av eksemplene kan også tolkes som konstituent-negasjon, som denne setningen: *Jeg bor.. ikke i *, men nesten*. I løpet

av samtalen dukker det imidlertid opp åtte eksempler på preN – alle i løpet av plansjeoppgaven:

K: Ok. Ehm, hun lager mat, hun, ehm, spiller gitar, hun ehm spiller tennis. **Hun ikke studerer, mhm mhm, hun ikke ... leser avisen, hun ikke, ... hm...**

H: Du kan se, på tegningen

K: Ok. **Hun ikke ehm ehm, treffer en venn.**

Neste eksempel kommer i møtet med et nytt ord, og deretter forsetter hun i samme mønster:

K: Men jeg... .. I don't know how to say that, ehm, I didn't went running, fordi

H: Running is løpe

K: Ok. **Jeg jeg ikke løpte** (tegner et vann med hendene)

H: Rundt Sognsvann

K: Rundt Sognsvann, takk

H: Hvorfor ikke?

K: Ehm, fordi jeg traff Marianne, en venn av meg, ehm på ehm kl 8

H: Ok. Det var tidlig .

K: Ja, ja det var tidlig. **Jeg ikke kjøpte mat, mm, og jeg ikke, jeg ikke snakket norsk**

Katja var en av dem som deltok i pilottesten og hadde da ingen preN-feil. Dette viser at forskjellig testmetode kan gi forskjellige resultater. Da jeg testet Katja igjen fem uker senere (muntlig II), hadde hun ingen eksempler på preN, heller ikke i plansjeoppgaven. Den første samtalen er transkribert og lagt ved som vedlegg for å gi et bilde av hvordan samtalesekvensen kunne forløpe, og på hvordan eksemplene på preN skiller seg fra de øvrige negasjonsstrukturene (vedlegg 17).

Eksempler på preN i forbindelse med verbplansjen kom også frem hos Bernd. Bernd har et veldig godt ordforråd, snakker sammenhengende og relativt fort. Ettersom han synes det er altfor kjedelig eller begrensende å snakke kun om bildene eller svare på mine enkle spørsmål, svarer han derfor veldig kreativt, langt og alternativt på de fleste spørsmålene. Det var veldig uventet da han plutselig produserte flere preN etter hverandre. Frem til plansjeoppgaven hadde han ikke hatt noen forekomster av preN, men etter at han første gang produserer preN, veksler han mellom preN og postN:

B: Han spiller gitar, **men han ikke ehm spiller ehm, ehm, ehm slagzeug**, drum?

H: slagverk

B: slagverk, **men han spiller ikke slagverk**. Og hun, han rir, **men han ikke kjører ehm bil**, og han ehm pusser tennene, **men han ikke spise(r) etterpå**.

[...]

B: Å ja, jeg har sovt veldig lang, **derfor jeg ikke står opp tidlig**, og jeg har spist frokost med, sammen med Lotte og vi har laget kafé, **men vi har ikke laget eggerøre**.

Så beveger vi oss over til plansje 2, og da går han helt over til postN igjen:

B: Aja, det er noen, er en kvinne som rekner, **men hun skriver ikke**. Og det er også en gutt som synger, men **han snakker ikke**, og oh, det er en gutt som greit. **Han lo ikke**.

H: Å, hvorfor gråter han da?

B: **Jeg vet ikke, kanskje han har ikke**, kanskje han var på skolen og der var kanskje andre gutter, en andre gutt [H: en annen gutt], en annen gutt, og kanskje han sparkte han. **Jeg vet ikke**. Jeg håper at det drar forbi [H: det går over]. Det går over? Jeg håper det går over.

Ellers har Bernd ikke flere forekomster av preN, men han har ett eksempel i muntligtest II fem uker senere:

B: Hun, **han ikke, ikke snakket**, fordi han må synge

Et utdrag av den første samtalen med Bernd er transkribert og lagt ved i vedlegg 18 for å vise konteksten disse ytringene kom i. Den viser også eksempler på riktige plasseringer av negasjon i HS og dessuten feilplasseringer av negasjon i LS, noe som drøftes under (pkt. 5.3.3). Også Nadine har preN-feil i plansjeoppgaven:

N: **ehm, ehm, han ikke spiller gitar**.

H: Mhm. Jo, han spiller gitar! Und dann sagst du etwas dass er *nicht* macht.

N: Ah, so!

H: Von den anderen bildern, zum Beispiel.

N: **Ok, han ikke baker en kake**.

H: Mhm, bra.³⁹

N: **Han ikke ehm, spiller tennis**.

H: Mhm.

N: **Han ikke maler**

Nadine var den informanten som i pilottesten først besvarte alle negasjonsoppgavene med preN for deretter å rette dem opp til postN (jf. 4.2.1 og 5.1.1). Det interessante med dette er at hun slik har vist at hun har (hatt) et bevisst forhold til regelen. Dette er med andre ord et eksempel på at det å kjenne til regelen ikke nødvendigvis gir riktig performanse, og samtidig at skriftlig og muntlig testing kan gi ulike resultater. Konteksten disse eksemplene oppsto i er vist i vedlegg 19. Nadine deltok ikke i muntlig II.

Også *Rainer* har en preN-feil i forbindelse med plansjeoppgavene, men dette er den eneste forekomsten han har:

H: Og hvorfor kan han ikke leke?

R: Han kan leke, **men ikke gjøre det**.

H: Han vil ikke?

R: Han vil ikke, han er 25 år.

³⁹ I dette dialogutdraget ser vi at jeg sier "bra" etter at Nadine har sagt en ugrammatisk setning. Dette var fordi hun først ikke helt hadde skjont oppgaven, men så kom på riktig spor. Mitt "bra" kan selvfølgelig ha virket villedende, men det var oppmuntrende ment!

PreN ved nye ord

Som vist over, hadde Katja et eksempel på preN ved et ukjent ord (løpe). Også Anne, som ellers ikke har noen eksempler på preN, produserer preN ved et ukjent ord:

H: Tror du at hun liker å lage mat?

A: Nei, hun liker ikke å lage mat.

H: Hvorfor ikke?

A: Eh... hun ikke... [svakt, på engelsk] 'smile'?

H: Smiler

A: Smiler. Hun smiler ikke.

Anne viser her samtidig et eksempel på selvretting, ved at hun starter setningen med *hun ikke...[...]* smiler. *Hun smiler ikke*. Også under muntligtest II fem uker senere har Anne et slikt eksempel:

A: Han leste en bok i går, men han gjorde ikke hjemmeoppgaver. Og hun søvde?

[H: sov], sov i går, men **han ikke s..., hun ikke**, hun spiste ikke.

Også Nadine viser et eksempel på selvretting:

N: Ehm, i dag jeg spiste ikke middag, og jeg gjorde ikke min hjemmeoppgave, og jeg, ehm, **jeg, ehm ik, jeg gå..., gå ...**

H: gikk

N: jeg gikk ikke, jeg gikk ikke? Jeg gikk ikke på gym på Domus.

H: Hvorfor ikke?

N: Fordi **jeg har ikke**, jeg har litt tid.

Man kunne argumentere for at disse eksemplene ikke burde tas med ettersom informantene retter seg selv – slik jeg har argumentert for i den skriftlige testen, der kun det siste svaralternativet er tatt med. Dette er også en fremstillingsmåte Bolander (1987) har valgt for gjennomgangen av sine muntlige resultater. Imidlertid synes jeg disse forekomstene illustrerer et viktig poeng: Det er nettopp i møtet med et nytt ord eller ny bøyingsform at disse eksemplene kommer. Informanten er et lite øyeblikk satt under hardere press, og *ikke* er det første som kommer ut. Selv om informantene ganske umiddelbart retter opp ordstillingen, har de ved disse eksemplene vist at den preverbale plasseringen av negasjon sitter ”løsere” i visse sammenhenger. Dette er også en type feil eller nøling som ikke ville forekomme i innfødt tale, noe jeg vil komme tilbake til i drøftingen av mulige forklaringsmåter og diskutere i forhold til spørsmålet om negasjonens kommunikative betydning (jf. 6.4).

Selvretting er et interessant aspekt ved forholdet mellom kompetanse og performanse. Brautaset (1996:52) skriver at opprettingen av en ytring tyder på at informanten kjenner til den grammatiske regelen, og at den første ytringen derfor var en performansefeil. Samtidig var den første feilen også en kompetansefeil, og tyder på at informanten ikke har den samme

type kunnskap om regelen som en ”innfødt” språkbruker. Dette er interessant i forhold til negasjonsreglene fordi disse informantene jo i utgangspunktet har denne kompetansen fra sitt eget morsmål. I tillegg har de lært det som en regel i det nye språket.

Eksemplene jeg har vist her og i vedleggene inkluderer alle forekomstene av preN i det muntlige materialet, i alt ca. 20 forekomster. Jeg har sagt at dette er få eksempler, men det er allikevel ikke så lite hvis man sammenlikner det med primærgruppas preN-feil i den skriftlige testen. Fra de 20 primær-informantene var det i det skriftlige materialet 38 preN-feil (en feilprosent på 5,6%). Mens det blant skriftlig-informantene var minst én preN-forekomst hos 50% av informantene, var det blant muntlig-informantene minst én preN-forekomst hos fem av de seks. Disse informantene behersket i mange henseender dessuten norsk relativt godt. De ble også testet på et senere tidspunkt enn skriftlig-informantene.

5.3.3 Negasjon i leddsetninger

Ettersom hovedformålet mitt med den muntlige testingen var å undersøke om preN forekom i de tyskspråkliges hovedsetninger, vil jeg ikke behandle negasjon i leddsetninger like inngående (preN i norske leddsetninger er jo riktig etter regelen). Jeg vil likevel si et noen ord om forholdet mellom hoved- og leddsetninger. Det var nemlig forholdsvis mange eksempler på negasjon i leddsetninger.

I muntlig I var negasjon i leddsetninger i all hovedsak postverbal hos alle informantene. Dette stemmer overens med tendensen som kom frem i det skriftlige materialet: Informantene bruker samme ordstilling i hoved- og leddsetninger. Ved muntlig I har alle informantene forekomster av *fordi*-setninger med postN (hovedsetningsordstilling). *Fordi*-setninger er i denne sammenhengen imidlertid litt problematiske å bruke som grunnlag for en analyse, fordi de i norsk muntlig kan ha hovedsetningsordstilling og således skiller seg fra andre leddsetninger (tilsvarende svenske *att*-setninger som behandles av Bolander (1987, 1988a)). Samtlige *fordi*-setninger i det muntlige materialet har hovedsetningsordstilling. Siden det ikke er mulig å avgjøre hvorvidt informantenes ordstilling i *fordi*-setninger er påvirket av norsk input eller andre faktorer, og ettersom flere av eksemplene ikke nødvendigvis er i strid med målspråksnormalen (norsk muntlig), vil jeg ikke behandle *fordi*-setningene, men kun se på de leddsetningene i materialet som ubestridelig krever preN i norsk.

Informantene har også eksempler på andre typer leddsetninger med postN, som for eksempel Rainer:

Det er noen professor jeg kan forstå godt, men det er andre jeg kan ikke forstå så godt.

Dette er et eksempel på postN ved *hjelpeverb* i leddsetning (den riktige utgaven av leddsetningsnegasjon ved hjelpeverb regnes i følge bl.a. Hyltenstam (1977) for å være det som tilegnes sist i negasjonsløypa). Både Rainer og de andre informantene har eksempler på både preN og postN ved *enkelt hovedverb*:

(*Rainer*) Men det er også tysk eller engelsk film **jeg liker ikke**, så jeg kan si **det ikke er** generelt. I dag sov jeg veldig mye, **fordi jeg gikk ikke** på universitetet i dag.

(*Katja*) For eksempel at de nordmen **liker ikke** å snakke med utlendinger.

(*Anne*) Nei, jeg tror **han liker ikke å fiske**.

(*Bernd*) Og jeg tenker han **ikke lærer** på universitetet i helgen. [...] Jeg tenker de fleste personer **ikke liker** det, men jeg tenker **det er ikke** fair at alltid bare de kvinner skal gjøre det, og derfor jeg tenker det er best å dele hjemarbeid. [...] Jeg tenker jeg prøvde tre eller fire ganger, men fordi min norsk **er ikke** bra nok, jeg har ingen.

Ved muntlig I er det ingen av informantene som behersker regelen for negasjon i leddsetninger fullt ut, og ingen av dem ser ut til å være seg regelen bevisst eller prøve seg frem – det er heller ingen eksempler på selvretting her.

Ved muntlig II virker det som om noen av informantene har større bevissthet om at det finnes en regel for plasseringen av negasjon i leddsetninger, og det er flere eksempler på riktige plasseringer. Noen av informanter har forekomster av både preN og postN, tilsynelatende uten noe underliggende system, som for eksempel Ingmar:

OK, ting **de gjør ikke**

Han leste, hun løp, han spiste. **Hva de ikke gjorde...**

Og tre ting **jeg gjorde ikke** i går...

Det var også noen som spurte eksplisitt om hjelp til plasseringen av negasjon i leddsetninger når de støtte på problemet i *som*-oppgaven. *Som*-oppgaven hadde til hensikt å teste negasjon i leddsetninger ved at informantene fikk tre utgangssetninger (*jeg vil ha en bil som..., jeg vil ha en venn som..., jeg vil bo i en by som...*). I tillegg fikk de se på et ark med adjektiv, og blant disse skulle de velge tre positive og tre negative egenskaper per setning og fortelle hvordan de ønsket at henholdsvis bilen, vennen og byen skulle være (jf. *jeg vil ha en venn som er hyggelig, jeg vil bo i en by som ikke er stygg*) (se også intervjuguiden, vedlegg 3 og adjektivark, vedlegg 7). Dette var en ganske direkte testing av plasseringen av negasjon, men det var flere av informantene som ikke lot til å registrere det. Ellers var det også noen av informantene som tydelig tenkte seg om før de valgte plassering av *ikke*, og stort sett ble den postverbal. Katja var i tvil og ytret først en leddsetning med postN, men spurte deretter om jeg kunne hjelpe henne. Deretter klarte hun alle.

Det mest interessante med leddsetningsdataene, er at de viser at disse informantene etter henholdsvis syv og 12 ukers undervisning fortsatt har problemer med denne strukturen. Det er

ingen som mestrer den fullt ut, og de riktige setningene kan ofte virke relativt tilfeldige. Katja – som var den som hadde flest eksempler på riktige plasseringer – kommenterte dette da vi avsluttet sekvensen:

K: Plassering av ”ikke” i leddsetninger er vanskelig.

H: Men du klarte det jo?

K: Ja, men jeg gjorde feil først.

H: Men så klarte du alle etterpå.

K: Ja, men da hadde jeg fått det rettet.

H: Men det virket som det kom veldig automatisk?

K: Jeg må bare være sikker, så går det.

Også Rainer reflekterte rundt plasseringen av negasjon i leddsetninger og syntes det var ”unødvendig” at det skulle være forskjellig i hoved- og leddsetninger. Da jeg påpekte at det jo er slik i tysk også, protesterte han først kraftig, før vi fant frem til noen eksempler som viste at det er slik. I tillegg til alt som kommer frem i mitt materiale, illustrerer disse kommentarene at de grammatiske regler man egentlig kan fra før, ikke nødvendigvis lett lar seg overføre til et nytt språk, verken bevisst eller ubevisst. Transkriberte eksempler på negasjon i leddsetninger er lagt ved i vedlegg 20. Oversikten er imidlertid ikke uttømmende.

5.4 Noen ord om inversjon

Til slutt i denne analysedelen vil jeg kort behandle inversjon. Som nevnt innledningsvis, var jeg i utgangspunktet ikke ute etter å teste inversjon, og inversjon er derfor ikke behandlet i teorikapittelet og får kortere behandling også her.

5.4.1 Inversjon i de skriftlige testene

Når det gjelder inversjon i de skriftlige besvarelsene, er det flere interessante funn: Mens det for negasjon i hovedsetninger forekom feil hos ca. 50% av informantene både i primær- og kontrollgruppa, gjorde så godt som alle informantene inversjonsfeil. Det var bare én informant i hver gruppe som ikke hadde noen inversjonsfeil (se vedlegg 15 og 16). Den gjennomsnittlige feilprosenten for inversjon var også høyere enn for preN i hovedsetninger, ca. 33% for primærgruppa og ca. 23% for kontrollgruppa (mot henholdsvis ca. 5% og 8% for negasjon).

Det er også interessant å se på fordelingen av feil informantene imellom. Mens det for negasjonsfeil er relativt stor variasjon mellom de enkelte informantene, fordeler inversjonsfeilene seg litt jevnere. Hvis vi ser på de tre informantene (N), (e) og (l) som var de som hadde flest preN-feil, ser vi at informant (e) også er den med flest inversjonsfeil i sin gruppe (14 inversjonsfeil av 17 mulige), mens (N) med flest preN-feil i primærgruppa,

bare befinner seg på tredjeplass i sin gruppe (11/17). Informant (I) derimot, med 22 preN-feil, har bare fire inversjonsfeil. Motsatt har informant (D) ingen HS-feil i negasjon, mens han er den med flest inversjonsfeil i primærgruppa (14/17). Selv om det er en viss individuell variasjon i forholdet mellom antall negasjonsfeil (hovedsetninger) og inversjonsfeil, er det en tydelig tendens til at en informant som har mange preN-feil i hovedsetninger, også har mange feil i inversjon (se korrelasjonstest vedlegg 12, punkt 3 og 4). Imidlertid er det interessant å merke seg at også flere av dem som har få preN-feil i HS, kan ha mange inversjonsfeil.

Mest interessant er det likevel å sammenlikne feilprosenten i de to gruppene. Da finner vi nemlig en tendens som er *motsatt* sammenliknet med for negasjon. Primærgruppa gjør i gjennomsnitt *flere* feil enn kontrollgruppa:

	Oversett	Fyll-inn	Gram.døm.	TOTAL
PRIMÆR	8	50	56	114
KONTROLL	7	30	44	81

Tabell 5.4.1A, antall inversjonsfeil

	Oversett	Fyll-inn	Gram.døm.	TOTAL
PRIMÆR	40	31.25	35	33.5
KONTROLL	35	18.8	27.5	23.8

Tabell 5.4.1B, feilprosent inversjon

Det ser med andre ord ikke ut til at informantene med tysk og nederlandsk morsmål (og altså morsmålskjennskap til det markerte trekket), har noen fordel fremfor kontrollgruppa. Den samme tendensen gjelder funn i friteksten (disse er ikke regnet med i totalsummen, men står oppført i tabellene i vedlegg 15 og 16). Forskjellen mellom de to gruppene er imidlertid ikke statistisk signifikant (se signifikanstest vedlegg 11). Det ser med andre ord ut til at begge gruppene behersker inversjon i samme grad (eller om man vil, har like store problemer).

5.4.2 Inversjon i de muntlige testene

Jeg har heller ikke for muntlig inversjon telt antall forekomster av riktige eller gale verbplasseringer og kan derfor ikke oppgi noen feilprosent. Muntlig I ble ikke gjennomført med sikte på å teste inversjon, og det er derfor ikke like mange eksempler på inverterte/uinverterte setninger ved muntlig I som ved muntlig II, der jeg gikk inn for å teste dette, og der innlærerne dessuten hadde et mer utviklet språk – noe som også innebar flere selv-initierte eksempler. Det er likevel en del eksempler på manglende inversjon i det samlede materialet, både ved muntlig I og muntlig II.

De fleste informantene har eksempler på både riktig inverterte og uinverterte setninger ved muntlig II. Det ser ut til at alle kjenner til regelen, men at de følger den i større eller mindre grad. Mens det finnes flere eksempler på riktig inversjon ved enkle adverb (jf. Ingmar: *I går **arbeidet jeg** på universitetet*), er det *ingen* som fremviser eksempler på riktig inverterte setninger etter innledende leddsetning (jf. Ingmar: *Fordi jeg vil sykle hele vinteren, **jeg skal ikke mase nå***). Dette kan stemme overens med det Hagen skriver om begrenset prosesseringskapasitet: Underinverterte setninger ser ut til å inneholde et trekk som belaster innlærerens kapasitet når det gjelder informasjonsbehandling (jf. Berggren og Tenfjord 1999:268). Dette er for øvrig det samme som vi så for negasjon: preN forekommer når innlærerens kapasitet er overbelastet. Det finnes imidlertid eksempler på uinverterte setninger også ved enkle adverb. Det er i det hele tatt flere eksempler på inversjonsfeil enn på preN-feil også i det muntlige materialet. Ingmars setninger med henholdsvis inverterte og uinverterte setninger er lagt ved i vedlegg 21 for å illustrere hvordan dette kan veksle hos en og samme informant.

Bolander (1987) skriver at hennes informanter behersker negasjonsløypa før de behersker inversjon fullt ut. Etersom mine informanter på muntlig II verken behersket negasjon i LS eller inversjon fullt ut, har jeg ikke noe grunnlag for å uttale meg om dette spørsmålet. Katja var den informanten som ved muntlig II hadde færrest grammatiske feil, og hun hadde da henholdsvis én negasjonsfeil i leddsetning og én inversjonsfeil.

6. Drøfting av resultatene og mulige forklaringsmåter

6.1 Forekomst eller tendens?

Jeg vil nå vende tilbake til et av de spørsmålene som ble drøftet innledningsvis. Dersom det er slik at de begrensninger som gjelder vanlige språk, også gjelder for mellomspråk, burde vi på grunnlag av tendensen til preN i verdens språk kunne forvente en tendens til preN også i norsk mellomspråk. Men her melder spørsmålet seg om hva som menes med en *tendens*. Hvor mange informanter må fremvise preN, og hvor mange forekomster må de ha? Hvor lenge skulle en evt. tendens til preN være?

I mitt materiale kommer det frem at 50% av skriftlig-informantene (både i primær- og kontrollgruppa) og fem av de seks muntlig-informantene har minst én forekomst av preN etter henholdsvis tre og syv-tolv ukers undervisning. Feilprosenten er imidlertid lav, henholdsvis ca. 5 og ca. 8 for primær- og kontrollgruppa (for muntliginformantene har jeg ingen utregninger). Uten at jeg har noe klart kriterium for hva som utgjør en tendens, vil jeg si at feilprosenten i mine funn er så lav at det ikke er noe grunnlag for å hevde at det er en *tendens* til preN blant mine informanter (kanskje med et unntak av informant (N), (e) og (l), som har en høy feilprosent i hovedsetninger). Det er i så fall en meget svak tendens. Med andre ord ser det ikke ut til å være en tendens til preN i norsk mellomspråk på samme nivå som det har vist seg å være det blant verdens språk (inkludert pidgin- og kreolspråk). Slik sett kan det se ut til at disse mellomspråksfunnene bryter med den universelle tendensen til preN i alle språk. Et spørsmål man må stille seg er derfor: Hvorfor ser det ut til at den tendensen som gjelder for verdens språk, ikke gjelder for alle mellomspråk? Jeg har ikke sett noen drøfte dette spørsmålet med unntak av Lund (1997), som kategorisk avviser at markerhetsbegrepet har noen relevans for innlæringen.

Ettersom preN kun er en tendens blant verdens språk, ville det ikke være urimelig å tenke seg at de evt. unntakene fra denne tendensen skulle være å finne ikke bare blant vanlige språk (som for eksempel skandinavisk og tysk), men også nettopp i for eksempel mellomspråk basert på disse språkene. Det er med andre ord rimelig å anta at tendensen til preN vil være svakere i mellomspråket til et postN-språk (som norsk) enn i mellomspråket til et preN-språk (som for eksempel italiensk, jf. 3.3.3). Det ville være logisk å se dette i sammenheng med strukturer i input. En grunn til at innlærere i møtet med et postN-språk ville bevege seg vekk fra en preN-struktur (som enten kan stamme fra transfer eller en slags universell "intuisjon"), ville være nettopp det at innlæreren møter andre eksempelstrukturer i målspråket – kanskje til og med som en eksplisitt regel. På samme måte som innlærere

vanligvis prøver å tilpasse seg det nye språkets uttale og vokabular, vil de også prøve å tilegne seg dets struktur. I forlengelsen av en slik tankegang, kan det derfor være fristende å spørre hvorfor tendensen til preN ser ut til å være svakere i norsk mellomspråk enn for eksempel i pidginspråk der det ene opphavsspråket har postN (for eksempel russensorsk). Jeg har ikke sett noen drøfte dette, men synes ikke det ville være urimelig å forstå det som at mens en innlærer av norsk har et klart målspråk med en klar postN-regel for hovedsetninger (og følgelig en del postN i input), vil innlærerne – eller skaperne – av et pidginspråk ikke ha noen klar målspråksstruktur å strebe etter, og derfor kanskje lettere ”henfalle” til den preverbale tendensen.

Når det gjelder innlærere som allerede kjenner den postverbale plasseringen fra morsmålet, ville det heller ikke være urimelig å anta at disse ville ha en svakere tendens til å ”henfalle” til den preverbale tendensen i innlæringen av et postN-språk enn en innlærer med preN i morsmålet. Dette bekreftes også i mine funn, der forskjellen mellom de to gruppene riktignok er liten, men signifikant. Dersom man altså antar at postN-innlærere har nytte av sin morsmålskjennskap til postN i hovedsetninger (noe for eksempel Lund argumenterer for, og det som sagt er støtte for i mine funn), skulle de også ha nytte av sin morsmålskjennskap til preN i leddsetninger. Sammenliknet med kontrollgruppa ser de riktignok ut til å dra nytte av den (det er plausibelt å knytte den noe lavere feilprosenten i begge setningstyper til morsmålsbakgrunn, jf. over), men noen særlig påvirkningskraft kan ikke leddsetningskunnskapen sies å ha hatt for mine informanter – til det er feilprosenten i leddsetninger for høy (ca. 73% for primærinformantene). Ettersom forskjellen i feilprosent mellom de to gruppene er såpass liten i begge setningstyper, ser det ikke ut til at overføring fra morsmålet er det som her har vært av avgjørende betydning, verken for forekomstene av preN i hovedsetninger (kontrollgruppa skulle da hatt en forholdsvis mye høyere feilprosent), eller for å la seg påvirke av morsmålets leddsetningsstruktur (primærgruppa burde hatt en forholdsvis mye lavere feilprosent).

I forhold til oppgavens hovedproblemstilling er imidlertid det mest interessante funnet at postN-informantene til sammen fremviser relativt mange eksempler på preN. Dette er feil som ikke ville forekommet hos innfødte, og utgjør derfor et avvik som det er rimelig å se i sammenheng med språklæringsprosessen. Men hva er det som forårsaker den preverbale plasseringen i disse tilfellene?

6.2 Spørsmålet om input- og morsmålpåvirkning

Et naturlig sted å lete etter forklaringen på dette spørsmålet, ville være i det aktuelle input. Jeg vil likevel, på grunnlag av de funn jeg har gjort, argumentere for at forekomstene av preN ikke nødvendigvis i hovedsak henger sammen med påvirkning fra input. Det kan her se ut som om jeg motsier meg selv: Jeg har jo selv akkurat påpekt at det er rimelig å anta at innlærerne blir påvirket av input i innlæringen av den postverbale plasseringen av negasjon, og at dette kan være en av årsakene til den svake preN-tendensen i norsk mellomspråk. Flere forskere understreker også betydningen av input for andrespråklæring generelt (for eksempel Romaine 1997:209), og Bolander (1987) og Håkansson (1989) diskuterer betydningen av input i forhold til innlæring av negasjon. Lund (1997:224) argumenterer for at når hun til tross for at man ikke skulle forvente det hos innlærere med postN i morsmålet, likevel finner noen (riktignok få) eksempler på preN, kan dette ha sitt opphav i input, ettersom dansk input inneholder mange eksempler på negasjonsplassering før semantisk bærende konstituent (ved adjektiv, adverb, i leddsetninger og i hjelpeverbskontekt). Lund hevder at dette "kan være en medvirkende faktor til at læreren fastholder en ren semantisk hypotese lenger". Også Bolander (1988b:108) argumenterer for at "variable input delays the learning of a syntactic rule".

Dette er selvsagt viktige argumenter som må tas med i vurderingen når man drøfter negasjonslæring i norsk, som på samme måte som dansk har mange muligheter for negasjonsplasseringer før den semantisk bærende enheten. Innlærere av norsk møter et variabelt input som kan tenkes (på det bevisste eller ubevisste plan) å forvirre dem.

Dersom man antar at det er de frekvente forekomstene av preN i input som forårsaker forekomster av preN hos postN-innlærerne, blir man stående igjen med et ubesvart spørsmål: Hva er det da som gjør det så vanskelig å tilegne seg den preverbale (og altså umarkerte) strukturen i *leddsetninger*? I mitt materiale gjelder det både for primær- og kontrollgruppa på et tidlig testtidspunkt, og for muntlig-informantene på et relativt mye senere tidspunkt, at de i hovedsak har postN og altså samme ordstilling i både hoved- og leddsetninger (dette er også påvist for innlærere av svensk, jf. Hyltenstam og Bolander, se 3.1.4). Tatt i betraktning av at alle innlærerne både møter preN i input og kjenner den preverbale plasseringen fra sitt eget morsmål, kan dette synes noe merkelig.

Man kunne i utgangspunktet tenkt seg at innlærere med preN-morsmål gjennom en stor del av norsk input fikk bekreftet sin utgangshypotese om preN, men at de på et tidspunkt oppdaget at negasjonen i visse sammenhenger må plasseres etter verbet, og deretter gradvis mestret dette. Man kunne slik sett tenke seg en læringsgang der postN gradvis ble tilegnet i de

kontekster der dette er påkrevet, uten at denne strukturen tok over preNs domene. Man kunne også tenke seg at innlærerne med postN-morsmål på et tidspunkt ville avdekke at negasjonen plasseres slik de er vant til fra morsmålet. I stedet viser både mine og tidligere undersøkelser (jf. 3.1.4) at mange av innlærerne (uavhengig av morsmål) i en relativt lang fase foretrekker postN i *alle* kontekster uavhengig av setningstype. Dersom argumentet om påvirkningskraften fra de frekvente preN-strukturene i input skal holde mål som forklaring på preN-forekomstene, burde det tross alt være lettere å ”hoppe tilbake” til den kjente (og frekvente) strukturen i leddsetninger, enn det ser ut til å være. Det ser i stedet tvert i mot ut til at innlærerne i en periode ignorerer input. Det kan selvfølgelig tenkes at input spiller en ulik rolle i ulike faser, og for eksempel påvirker mer i startfasen enn etter hvert. Det er med andre ord ikke helt enkelt å avgjøre betydningen av input i denne sammenhengen.⁴⁰

Det kan her være nyttig å minne om Hammarberg og Jordens ord om hvor vanskelig det er å tolke årsaken til en gitt mellomspråksstruktur (jf. 3.2.1 og 3.2.2). Flere krefter kan virke samtidig med input og morsmål, og det er ikke så enkelt å avdekke hva som er hva. Når det gjelder spørsmålet om betydningen av input, kunne man imidlertid få en dypere innsikt i dette ved å se på andrespråksinnlæring av negasjon i et språk som islandsk. Islandsk har nemlig postN både i hoved- og leddsetninger, og dessuten i imperativ. Det finnes riktignok noen kontekster der negasjonen går foran verbet,⁴¹ men en innlærer av islandsk vil møte betydelig færre (om noen) eksempler på preN enn innlærere av skandinaviske språk (Ottosen 2006, per mail). Det ville derfor være svært interessant å se hvorvidt innlærere med postN-morsmål på tross av manglende eksempelstrukturer i en tidlig fase ville produsere preN i islandsk. Dersom de skulle vise seg å gjøre det, ville dette ha viktige implikasjoner for diskusjonen om betydningen av markerthet i innlæringsspørsmål. Det ville være en indikasjon på at det er andre andre faktorer som spiller en rolle for disse forekomstene, og at disse faktorene kan ha en større rolle enn både morsmålsbakgrunn og input.

Jeg vil imidlertid argumentere for at funnene i mitt materiale kan antyde at markerthet tross alt ser ut til å ha betydning for forekomsten av preN hos mine informanter, og at det ikke

⁴⁰ Som nevnt i 3.1.6, rapporterer Westergaard og Bentzen (2005) at negasjon i leddsetninger læres sent også av norske barn, og at dette kan knyttes til at disse strukturene har en lav frekvens i input. Også Håkansson forklarer den sene tilegnelsen av negasjon i leddsetninger hos barn med at disse strukturene er mindre frekvente (og altså mer markerte). Det kan synes som en slags motsigelse å på den ene siden hevde at forekomster av preN skyldes mye preN i input, og på den andre siden påpeke at preN i leddsetninger ikke er frekvent i input. Til dette må det minnes om at det med preN i input ikke bare er snakk om en *preverbal* plassering av negasjonen, men en plassering av negasjon før *den semantiske betydningsenheten* (jf. Lund 1997).

⁴¹ Det finnes i islandsk to ulike former for imperativ: *Komdu ekki* (kom ikke), og *Ekki syngja* (ikke syng). Det siste eksemplet er egentlig en infinitiv og inneholder derfor ikke noe finitt verb. Infinitiven er ikke fullt så sterk og bestemt som imperativen, og infinitiven blir mye mer brukt i talemål enn i skrift (og kanskje særlig til barn), men har ingen større betydningsforskjell (Ottosen 2006).

er usannsynlig at dette ville gjelde også for postN-informanter som skulle lære islandsk. Det er nemlig ikke uten grunn at preN er den vanligste strukturen blant verdens språk. I motsetning til Lund, hvis hovedargumenter dreier seg om negasjonens plassering i forhold til ”den semantisk bærende konstituenten”, vil jeg legge vekt på *negasjonens* semantiske tyngde – og store kommunikative betydning. Nettopp dette skal jeg komme tilbake til i avsnitt 6.4. Først vil jeg presentere noen eksempler fra mitt materiale som gir grunnlag for en alternativ forklaring både på den lave feilprosenten i hovedsetninger og den sene innlæringen av negasjon i leddsetninger.

6.3 Automatiserte enheter

Som nevnt har forklaringen på innlærernes plassering av negasjon vært knyttet til det semantisk tunge verbet. Hammarberg (1979), Jordens (1980) og Lund (1997) har alle påpekt at dette kan være grunnen til at innlærere på det første trinnet i utviklingsløypa samtidig kan ha gal plassering av negasjon ved hovedverb (dvs. preverbal plassering) og riktig ved hjelpeverb (postverbal plassering) (jf. Jordens tabell 3.2.2). Dette forklarer også hvorfor riktig plassering av negasjon ved hjelpeverb er det som tilegnes sist i leddsetninger. Uten å avvise at dette argumentet kan ha noe for seg, vil jeg argumentere for en alternativ tolkning av dette.

Heller ikke i mitt materiale har noen av innlærerne preN ved hjelpeverb (verken i muntlig eller skriftlig). En informant som har eksempler på preN i HS (*han ikke spiller fotball*), mestrer likevel alle postN ved hjelpeverb i HS (*hun kan ikke komme*).

Det har vært påpekt (jf. Hyltenstam 1977 og Bolander 1987) at innlærere som har tilegnet seg postN i HS, i en fase også vil bruke postN i LS (*han spiller ikke fotball, ... at de skal ikke gå, ...at hun sover ikke om dagen*). Dette gjelder også for mine informanter. Men blant mine informanter (både muntlig- og skriftlig-informantene), er det i tillegg enda en mulig kombinasjon: Flere av dem som har eksempler på hovedordstilling i leddsetninger (*... at de nordmenn liker ikke å snakke med utlendinger*), har samtidig eksempler på preN i hovedsetninger (*jeg ikke løpte*). Dette er for øvrig en kombinasjon som ikke nevnes av de andre forskerne. Informantene med denne kombinasjonen har flere eksempler av den første typen (postN i LS) og færre av den siste (preN i HS), hvilket skulle indikere at de må kunne antas på sett og vis å kjenne regelen for postverbal plassering, men at de i visse kontekster likevel produserer preN. Spørsmålet blir derfor: Hvorfor produserer informantene preN når de tilsynelatende kjenner regelen for plassering av negasjon, og hvor godt behersker de regelen da?

Med utgangspunkt i funnene fra den muntlige testingen, vil jeg argumentere for at en del av postN-plasseringene – både riktig i HS og galt i LS – kan henge sammen med automatisering av kjente enheter. I tidligere forskning er det få rapporteringer om feil ved hjelpeverb, og dette er det heller ingen eksempler på i mitt materiale. Dette har som nevnt vært knyttet til at *ikke* helst plasseres foran det semantiske verbet, og at hjelpeverket ikke tillegges noen særlig betydning. Jeg vil imidlertid argumentere for at disse funnene like gjerne kan knyttes til automatisering av frekvente enheter. Dette synet finner også en viss støtte hos Bolander (1987:8), som argumenterer for at en del av de vanligst negerte frasene i innlærerspråk er såkalte ”prefabrikerade sekvenser” (jf. 3.1.5 og 3.3.1). Bolander regner for eksempel *jag vet inte* som en hel frase, med den begrunnelse at plasseringen av *inte* til tross for mange belegg aldri opptrer med feilplassering av negasjonen i denne konteksten, i motsetning for eksempel *jag förstår inte*, der plasseringen av *inte* kan variere. Fenomenet utenat lærte helfraser eller ”prefabriserade sekvenser” illustreres tydelig når innlærere som synes å beherske en struktur ved visse ord, settes ut av spill når de skal uttrykke noe med andre ord. Tilgangen på adekvate ord synes å ha betydning for tillemplingen av de syntaktiske reglene, og et samspill mellom syntaks og leksikon kommer tydelig til syne gjennom at tillemplingen av de syntaktiske reglene forstyrres når innlærernes ordforråd ikke strekker til. Disse resultatene viser også at valget av ord kan ha stor betydning ved konstruksjonen av en test som skal måle hvordan innlærere behersker syntaktiske regler (jf. 3.3.1). Bolander argumenterer for at innlærernes tidlige innlæring av plasseringen av *inte* etter *vara* og hjelpeverb kan ansees som et resultat av enhetslagring:

vara ock modalverben utgör ett begränsat antal högfrekventa verb (till skillnad från det större antalet huvudverb och den därav följande variationen i ”input”, ock dette skulle mycket väl kunna tänkas leda till att kombinationen verb + *inte* lärs ock lagras som någon form av ”enheter” färdiga att användas i produktionen (Bolander 1987:63).

I de tilfellene der innlærerne støter på vanskeligheter av leksikal art, rapporterer Bolander at feilplasseringer av samme type som forekommer i den tidlige fasen, ofte dukker opp igjen (jf. min hypotese om større vanskeligheter ved ukjente ord).

I tråd med Bolanders definisjon av helfraser, har jeg valgt å kalle de mest frekvente frasene i materialet automatiserte enheter, ettersom det til tross for mange belegg i det samlede materialet (både i muntlig og skriftlig), ved disse enhetene ikke finnes noen eksempler på feilplassering av negasjonen.⁴²

⁴² Et slikt syn stemmer også overens med det Laursen (2006), med henvisning til Halliday, kaller faglige registre: ”...en klynge af forbundne træk, der har en mer-end-tilfældig tendens til at optræde sammen”. Også Lindberg (2006) påpeker at menneskenes språk ser ut til å være oppbygget av et sett konvensjonelle strukturer (”lange,

I det skriftlige materialet er informantene selvsagt bundet til de ferdigformulerte oppgavenes ordvalg. I muntlig derimot, kunne de for en stor del påvirke dette selv. Det er derfor interessant å se at de aller fleste forekomstene av negasjon i det muntlige materialet, var i setninger av typen *jeg har ikke/skal ikke/vil ikke/vet ikke/er ikke/kan ikke/går ikke/likes ikke/tror ikke*, og mye brukt er også *det er ikke*. Dette er fraser som er nyttige å kunne bruke helt fra starten når man lærer et nytt språk, og de er også frekvente i innfødt tale. Nettopp fordi disse frasene er så frekvente, er det grunn til å anta at de er blitt *automatiserte* enheter. En ytterligere indikasjon på dette er at de som regel ytres uten noen form for nøling. Berggren og Tenfjord (1999:110) viser til forskere som regner evnen til flyt som å kunne ytre seg ”uten særlig anstrengelse og spesiell oppmerksomhet”. Evnen til flyt regnes derfor som en automatisert ferdighet. Manglende flyt derimot, karakteriseres av nølinger, stans, selvretting osv. Det er derfor interessant å merke seg at mange av eksemplene på preN i det muntlige materialet er ytret uten flyt og med tydelig nøling i forbindelse med hoved verbet:

- **Hun ikke studerer, mhm mhm, hun ikke ... leser avisen, hun ikke...** (*Katja*).
- Ok. **Hun ikke ehm ehm, treffer en venn** (*Katja*).
- Hun, **han ikke, ikke snakket**, fordi han må synge (*Bernd*).

De fleste av *postN*-eksemplene derimot, karakteriseres av flyt:

- Og jeg vil ha en hus **som er ikke** uhyggelig (*Anne*)
- Men jeg er sikkert **at du kan ikke** ha denne sjansen for tidlig (*Ingmar*)
- Og tre ting **jeg gjorde ikke** i går...(*Ingmar*)

Dersom det forekommer nøling eller gjentakelse av ord i forbindelse med en postverbal frase, er det ikke i forbindelse med selve verbet, slik som i de første tre eksemplene over, men før eller etter *hele den negerte frasen*:

- Fordi fordi **hun har ikke** tid (*Katja*).
- **Jeg har ikke, hm, jeg har ikke** gå på vikingskipene (*Anne*).
- ... som vil ha en venn **som er ikke eh** dårlig (*Anne*).

Dette siste eksemplet viser tydelig at negasjonen tidsmessig er forbundet med verbet *er*, og ikke det semantiske innholdsordet *dårlig*. Det nest siste eksemplet er representativt for mange perfektumfraser. Man kunne tenkt seg at innlærere på dette tidspunktet ville ha problemer med sammensatt verbtid, som perfektum (*har ikke* + partisipp (evt. infinitiv, som i eksemplet over)). Det finnes imidlertid mange perfektum-eksempler, men ingen med

flytende grammatisk komplekse ytringer”), til tross for at man egentlig har et uendelig hav av ord å velge fra. Hun påpeker at ettspråklige ser ut til å bruke flere konvensjonaliserte språklige strukturer på alle nivåer enn andrespråksinnlærere, som ikke besitter et like stort register av konvensjonaliserte fraser, og derfor må stole på sine kreative/produktive regler.

negasjonsfeil, jf.. *har ikke spist, har ikke lest, har ikke vært* osv. Med utgangspunkt i argumentet om automatiserte enheter, mener jeg det vil være like plausibelt å anta at de riktige perfektumskonstruksjonene henger sammen med at innlærerne benytter en frase som de allerede behersker (*jeg har ikke*), som at de orienterer seg etter innholdsordet. Forklaringen på de mange eksemplene med postN i leddsetninger, kan følgelig også knyttes til dette argumentet. De fleste leddsetningsnegasjonene i materialet, er nemlig bygget opp av de mest frekvente frasene (*er ikke, har ikke, kan ikke*). Enheter som regnes for å være automatiserte, regnes også for å være vanskelige å modifisere. Berggren og Tenfjord (1999:109) forklarer at

Automatiserte prosesser er [...] vanskelige å få etablert, og når de først er innarbeidet, er de vanskelige å endre. De har et "bordet fanger"-preg.

Dette kan også være en forklaring på hvorfor negasjon i leddsetninger tilegnes sist ved hjelpeverb, slik det beskrives hos Hyltenstam (1977) og Bolander (1987, 1988a). En leddsetning med negert hjelpeverbsfrase, består jo av en av de mest frekvente frasene i både input og output og har allerede fått sin form.⁴³

Selv om feilprosenten i mitt materiale er lav i forhold til antall negerte fraser, kan dette også til dels skyldes at det i det samlede materialet er et høyt antall setninger med samme verb, og at en stor del av disse er hjelpeverbsfraser og dermed sannsynligvis automatiserte. Det at innlærerne besitter et repertoar av postnegerte fraser, må også kunne antas å ha en positiv overføringsverdi. Dette kan være en av grunnene til at det å tilegne seg den postverbale plasseringen ikke ser ut til å være spesielt vanskelig (jf. den lave feilprosenten). Idéen om de automatiserte enheter indikerer at det ikke bare er frekvens i input, men også frekvens i eget språk, egne ytringer (dvs. output) som har betydning for mestringsgraden av et trekk. Dette burde være interessant også fra en pedagogisk synsvinkel.

De automatiserte frasene forklarer hvorfor det er mer sannsynlig å finne preN ved nye eller ukjente ord. Informantene følger et mønster der alle kjente enheter får postN, mens nye ordsammenstillinger har høyere sannsynlighet for å få preN. Et moteksempel finnes riktignok i det skriftlige materialet, der en informant (h) i friteksten skriver: *Dere venner ikke i Norge. Hva betyr "venner" å engelsk? "To come"?* Men denne informanten viser at hun ser ut til å beherske regelen også ved ukjente ord. Dette bekreftes av at hun kun har én preN-feil i hele oppgavesettet (setning 5.41, som er den fyll-innsetningen flest har feil ved – *trodde* ser ut til å være et vanskelig verb), og kun én riktig preN i LS, dvs. at hun i hele oppgavesettet ellers har

⁴³ Dette kan minne litt om Hyltenstams forklaring på hvorfor negasjon i leddsetninger tilegnes senere ved hjelpeverb enn ved hovedverb (jf. 3.1.5). Hyltenstam snakker imidlertid ikke hovedsakelig om automatiserte enheter i denne forbindelse, men om "avlæring" av regler, og hevder at det som er tilegnet sist, er det som avlæres først.

brukt postN-strukturer. Det vil være å anta at eksempler på preN ved ukjente ord er mer sannsynlig å finne i muntlig enn skriftlig produksjon.

Mitt forslag om at den lave forekomsten av preN henger sammen med et stort antall automatiserte enheter, er ikke nødvendigvis uforenlig med argumentet om at negasjonen helst plasseres foran det semantisk tunge verbet (hoved verbet) (jf. Lund 1997). Jeg argumenterer jo selv for at innlærerne i pressede situasjoner vil plassere negasjonen foran verbet på tross av at de egentlig kjenner regelen. Spørsmålet man må stille seg – og det har jeg ikke sett Lund gjøre – er derfor: Hvorfor plasseres negasjonen nødvendigvis *foran* det semantisk tunge verbet eller konstituenten? Dette innvender også Berggren og Tenfjord (1999:187) mot Lunds hypotese:

Lund får likevel problemer med å forklare nærmere hvorfor preverbal negasjon er så utbredt nettopp foran "det semantisk tunge verbet" – valg av posisjonen her må jo motiveres på en eller annen måte.

Kunne negasjonen like gjerne stått etter verbet? Det var dette spørsmålet som var utgangspunktet for hele oppgaven, og som ble drøftet i teoridelen, nemlig: Er det noe som skulle tilsi at postN skulle være vanskeligere enn preN? Eller med andre ord: Hvorfor er preN vanligere blant verdens språk enn postN? Jeg vil i det følgende presentere en mulig forklaring på dette spørsmålet.

6.4 Negasjonens kommunikative betydning

Jeg har tidligere vist til Hyltenstam (1977) som påpekte det fascinerende i at alle mennesker tilsynelatende vet hvordan de skal forenkle språket, og at forenklingen både i pidginspråk, barnespråk og mellomspråk ofte får det samme uttrykk. Spørsmålet i denne sammenhengen blir derfor: Hvorfor er det "forenklende" eller enklere å plassere negasjonen først? Hvorfor skulle det være mer naturlig og dermed lettere å velge (evt. lære) en preverbal enn en postverbal plassering? For som Lund (1997:174) har påpekt, er det vel ingenting som skulle tilsi at postN er mer komplisert eller komplekst enn preN? Det er i dette spørsmålet typologi og markerthet viser sin relevans for denne diskusjonen – så sant man spør seg om årsakssammenhengen.

I spørsmål om språklæring vil det ikke være tilstrekkelig å konstatere at et fenomen er vanlig eller sjelden, man bør også spørre seg hvorfor det er slik. Når det ser ut til å være en tendens til preN i alle språk – selv om tendensen i norsk mellomspråk ser ut til å være svakere enn blant verdens språk – bør vi også her spørre hvorfor. Flere forskere understreker behovet for å ikke bare bruke markerhetsbegrepet i deskriptiv forstand, men også lete etter årsaken til at et gitt trekk har fått en umarkert eller markert status. Ellis (1996:429) påpeker at typologiske universalier har en plass innen andrespråksforskningen fordi de utgjør en basis for

å kunne forutsi læringsløyper og således har en verdi i en deskriptiv forskningsfase, men at de ikke i seg selv har noen forklaringsverdi:

Until it is possible to determine the precise source of specific universals, the typological approach will not be capable of explaining L2 acquisition.

Også Wode (1984:163-4) kommenterer at: "The issue is to explain why these universals and the various typological constraints are as they are", og det samme gjør Gass og Selinker (2001:154):

... one must understand why a universal is a universal. It is not sufficient to state that second languages obey natural language constraints because that is the way languages are. This only pushes the problem of explanation back one step.

Problemet med universalie og markerhetsbegrepet er nettopp det at de ikke kommer med noen kausalforklaring. Dahl (1979:96), som sto bak den første systematiske sammenlikningen av negasjon i verdens språk (jf. 2.2.1), kan heller ikke se noen opplagt grunn til at den preverbale plasseringen er foretrukket for negasjon:

Of course, one does not explain a linguistic phenomenon just by labelling something as 'unmarked' relative to something else. At present, I can see nothing that would provide a real explanation of the preverbal tendency for negation [...].

Også Miestamo (2005:195) understreker at markerhetskonseptet ikke inneholder noen forklaring på fenomenet, "it merely labels the problem. External functional motivations are to be sought in the functional aspects of negation". Han påpeker imidlertid at negasjon i seg selv er konseptuelt mer markert enn den affirmative motsatsen. Negasjon er en mental prosess tilføyd av språkbrukeren, og det er således mer semantisk innhold i et negativt utsagn enn i et affirmativt. Negativer er derfor konseptuelt mer komplekse enn affirmative. Miestamo refererer også til eksperimentell psykolingvistisk forskning som viser at det er vanskeligere å forstå negativer enn affirmative. Bolander (1987:13) er inne på det samme når hun prøver å forklare hvorfor informantene hennes har så få forekomster av negasjon på det tidligste testtidspunktet i forhold til det siste:

... kan vara att negerade strukturer är mer komplexa och därför ställer större krav på bearbetningskapaciteten och följaktigen inte är frekventa i tidigt inlärnarspråk.

Dryer (1988:102) ser ut til å komme et skritt nærmere en forklaring på hvorfor negasjonen skulle komme foran verbet, i det han vektlegger negasjonspartikkelens *kommunikative betydning*:

It seems plausible that this tendency is motivated by the unusual communicative properties of negative morphemes. Negative morphemes carry a large communicative load in the sense that they carry an important part of the message. If a hearer fails to hear the negative morpheme in a sentence, they will have fundamentally misunderstood the sentence.

Dryer sier at dette også sannsynligvis er forklaringen på den relativt høye frekvensen av dobbel negasjon. Han hevder videre at

Given their high communicative importance, it also makes sense that negative morphemes will serve their purpose more effectively if they are not postponed until after the verb. Delaying them increases the risk of misunderstanding, creating a kind of 'semantic garden path', since the apparent meaning of a sentence up to but not including the negative will be the opposite of the intended meaning.

Spørsmålet som står igjen, er hvorfor noen språk plasserer negasjonen sent eller i slutten av setningen til tross for at dette potensielt kan hemme eller vanskeliggjøre kommunikasjon. Til dette sier Dryer at det preverbale prinsippet kun er styrende, og at dette ofte vil bli tilsidesatt av andre faktorer, enten synkrone eller diakrone. Han understreker imidlertid at negativer fremviser en sterkere tendens til å gå foran verbet enn andre morfemtyper, og at de også fremviser en sterkere tendens til å dobles enn andre morfemtyper. "Their unusual communicative function seems to provide the only plausible explanation for both facts" (ibid.). En interessant parallell finner vi i norsk imperativ. Selv om vi i norsk vanligvis ikke starter en setning med *ikke*, er tendensen til å plassere negasjonen tidlig i setningen likevel sterk i forbud:

... where it is important to make the hearer realize as soon as possible that it is not a permission that is imparted (Jespersen 1917:5).⁴⁴

Dette er argumenter som synes å kunne ha en forklaringskraft i forhold til mine funn. Når mine informanter produserer preN, skyldes dette negasjonens kommunikative egenskaper. Poenget er at noe skal negeres – og mens man leter etter det ordet som skal benyttes, uttrykkes negasjonen: så er i hvert fall dét sagt. Dette viser seg spesielt i det muntlige materialet (jf. eksemplene med nøling, se 6.3). Det kan altså synes mer pragmatisk å plassere negasjonen *før* det element som skal negeres, og pragmatisk sett kan postN således betegnes som mer komplekst enn preN.

Selv om det kan argumenteres for at input spiller en rolle for plasseringen av negasjon, vil jeg derfor hevde at den mest plausible forklaringen på preN hos mine postN-informanter henger sammen med det samme som forårsaker den preverbale tendensen i verdens språk, nemlig negasjonens semantiske tyngde eller kommunikative betydning. Selv om den preverbale tendensen ser ut til å være svakere i norsk innlærerspråk enn i verdens språk for

⁴⁴ Det er her fristende å trekke inn det eksempel som ofte blir brukt i skolen for å forklare den potensielt fatale konsekvensen av et feilplassert komma, som i setningen: *Heng ham, ikke vent til jeg kommer!* vs. *Heng ham ikke, vent til jeg kommer!* Til det er å bemerke at det her ikke i noe fall bør stoles på et komma: Hvis det står om å redde livet, stol ikke/evt. *ikke stol* på postverbal negasjon! Skal vi følge Jespersen og Dryers resonnement, vil den preverbale varianten være sikrest!

øvrig, er det derfor lett å argumentere for at typologi og markerthet er relevante begreper for andrespråksforskningen.

6.5 Visse markerte trekk mer markerte enn andre? Negasjon vs. inversjon

En annen interessant problemstilling dukker opp hvis man sammenlikner funnene fra negasjonstesten med funnene fra inversjon. Mens feilprosenten for negasjon i hovedsetning er lav for begge gruppene (ca. 5% vs. ca. 8), er feilprosenten for inversjon relativt høy for begge gruppene (ca. 33 vs. ca. 23, jf. 5.4). For gruppene sammenlagt blir feilprosenten i gjennomsnitt 6,6 for preN i HS, og 28,7 for inversjon. I tillegg er det bare halvparten av informantene i begge grupper som har preN-feil, mens så godt som alle informantene har inversjonsfeil. Det ser med andre ord ut til at inversjon byr på et større problem enn negasjon – i hvert fall hvis vi bare ser på negasjon i hovedsetning. Det interessante med dette funnet, er at både postN og inversjon regnes som markerte trekk. Hva kan da årsaken være til at det ene trekkes beherskes bedre enn det andre?

Man kan her spørre seg om noen språklige trekk kan regnes som mer markerte enn andre, og i så fall på hvilket grunnlag. At det finnes grader av markerthet, har lenge vært påpekt innen lingvistikken, jf. for eksempel implikasjonelle hierarkier (se 2.1.1). Der er det imidlertid snakk om ulik markerhetsgrad innen det samme trekket. Med negasjon og inversjon dreier det seg derimot om to forskjellige trekk.

Ettersom jeg har definert markerthet med utgangspunkt i frekvens, ville det være naturlig å spørre seg om det ene trekket er mer frekvent blant verdens språk enn det andre. Så vidt jeg vet, er det kun visse germanske språk (skandinaviske og tyske språk) som har inversjon.⁴⁵ Dersom dette skulle stemme, kan det se ut til at postN er (i hvert fall litt) mer frekvent blant verdens språk enn inversjon, i det postN også finnes i noen vestafrikanske språk (jf. Dahl (1977, 1979)). Dette har jeg imidlertid ingen sikre opplysninger om.

Mer interessant er det imidlertid å spørre seg om *årsaken* bak de respektive trekkenes sjeldenhet, slik jeg har argumentert for i 6.4. Kanskje kan årsaken til de ulike trekkenes sjeldenhet også si noe om den ulike markerhetsgraden de to trekkene imellom. Som jeg har diskutert i 6.4, er det rimelig å anta at postN er sjeldent fordi det er mer hensiktsmessig å plassere negasjonen så tidlig i en ytring som mulig på grunn av dens kommunikative betydning. Spørsmålet blir derfor hva som er årsaken til at inversjon er så sjeldent. I følge Lund (1997) henger dette sammen med at inversjon i hovedsetninger (deklarativer) ikke har noen funksjon. Lund viser til at innlærere tilegner seg inversjon i spørsmål tidligere enn i

⁴⁵ Flere språk har inversjon i spørsmål, for eksempel engelsk og fransk.

deklarativer og knytter dette til at inversjonen i spørsmål har en funksjon; nemlig at det omgjør et utsagn til et spørsmål. Inversjon i deklarativer har derimot ingen funksjon og er for innlærerne derfor en ganske meningsløs regel. Lunds resultater indikerer at:

Grammatiske træk som mangler eller har svær gjennomskuelig semantisk og pragmatisk funksjon, er vanskeligere at tilegne end træk med en klar semantisk og pragmatisk funksjon. [...] Til ét indhold knyttes således ét udtryk (ibid 1997:227).

Når det gjelder spørsmålet om kompleksitet, har jeg foreslått at postN må kunne regnes som pragmatisk mer komplekst enn preN fordi det ut fra kommunikative behov er mer hensiktsmessig å plassere negasjonen først. Inversjon i deklarativer må derimot kunne regnes som komplekst fordi det ikke har noen betydningsmessig funksjon. Ettersom feilprosenten blant mine informanter er lavere for negasjon i HS enn for inversjon, kan det se ut til at det å ha en regel uten funksjon er mer markert, og altså litt vanskeligere, enn den litt uhensiktsmessige postverbale plasseringen av negasjon.

En annen indikasjon på at inversjon kan ansees som mer markert enn postN, er at mens det er en forskjell mellom de to gruppene for preN, ikke er noen signifikant forskjell mellom de to gruppene når det gjelder inversjon. Mens morsmålet ser ut til å gi primær-informantene en fordel i tilegnelsen av postN, ser det ikke ut til å spille noen rolle for tilegnelsen av inversjon. Hyltenstams markerthetsprediksjoner (jf. 2.1.5) blir således bekreftet gjennom inversjonsfunnene, som viser at alle informantene uavhengig av morsmålsbakgrunn går veien om det umarkerte trekket (dvs. ikke-inversjon).

Kanskje kan man også argumentere for at inverterte setninger er ”dobbel” markerte. Faarlund (2006) påpeker at en invertert setning blir ”dobbel” markert fordi 1) verbet alltid må stå på andre plass, og 2) et annet ledd enn subjektet står i forfeltet:

1. Jeg spiser i dag (markert pga. verbets obligatoriske plassering)
2. I dag spiser jeg (dobbel markert) (et annet ledd står i forfeltet)
3. I går spiste jeg ikke (trippel markert...?) (Inversjon+postN)

Det er heller ikke utenkelig at tilegnelsen av henholdsvis plasseringen av negasjon og inversjon kan henge sammen, ettersom verbets faste posisjon har konsekvenser for plasseringen av negasjon. Dahl (1979:96) kommenterer dette forholdet slik:

... remains unclear, as does the 'verb-second' constraint of the other germanic languages, which might also be used as a motivation for postverbal Neg, although it is not obvious what is cause and what is effect here.

Dette er også et vanlig syn innen generativ grammatikk (jf. den andre fotnoten i 2.2.3). Dette er altså en problemstilling det kunne være verdt å undersøke nærmere ved en senere anledning.

Et annet moment som medvirker til at innlæringen av postN vil være lettere enn inversjon, er at det finnes flere *faste fraser* med negasjon enn med inversjon. I det muntlige materialet kommer det frem at alle informantene behersker fraser som *jeg vet ikke/skal ikke/kan ikke/vil ikke osv*, mens det ikke finnes noen inverterte fraser som er felles for dem alle (og jeg kan heller ikke komme på noen tilsvarende ”fast inverterte” fraser som er svært frekvente i innfødt bruk). Det er heller ikke utenkelig at disse faste frasene har en viss overføringsverdi til konstruksjonen av egne fraser, og at postN dermed beherskes tidligere enn inversjon.

Noe som imidlertid gjør bildet ytterligere komplisert, er at også negasjon i norsk har to forskjellige regler for én funksjon (det å negere) – nemlig ulik plassering i hoved- og leddsetning. På linje med inversjonsregelen er også denne regelen temmelig ”meningsløs”. Også negasjon i norsk blir således dobbelt vanskelig.

Jeg har tidligere nevnt at mine informanter ser ut til å ha problemer med negasjon i leddsetninger. Dette stemmer også overens med tidligere forskning. Det er i midlertid litt rart sett fra et markerhetsperspektiv. Ettersom negasjon i leddsetninger er preverbal, er den umarkert og burde vel være enkel å tilegne seg? Her ser det imidlertid ut til at den samme forklaringen får gyldighet som for inversjon: Det er en preferanse for å ha én regel for én funksjon. Når innlærerne først har lært at negasjonen skal være postverbal, vil de fortsette å bruke denne regelen i alle kontekster. Her bør det nevnes at skriftlig-informantene (i motsetning til muntlig-informantene), ikke hadde lært om negasjon i leddsetninger. Funnene fra mitt materiale indikerer således at preferansen for én regel spiller en sterkere rolle enn påvirkning fra et tvetydig input for både skriftlig- og muntliginformantene.

Dersom man regner negasjonen samlet, dvs. feil i både hoved- og leddsetninger, blir feilprosenten for begge gruppene sammenlagt 36,8, dvs. litt høyere enn for inversjon (sammenlagt 28,7%). Dette kan tyde på at informantene på dette tidspunktet har et større problem med den samlede negasjonen enn med inversjon. Dette stemmer ikke overens med Bolanders (1988a) funn, som viser at inversjon i hovedsetninger tilegnes senere enn reglene for negasjon. Ettersom jeg ikke har sett på hele utviklingsforløpet og fulgt informantene til de behersket begge trekk, kan jeg imidlertid ikke si noe om hvilket trekk som i sin helhet tilegnes først (jf. 5.4.2).

6.7 Spørsmålet om tverrspråklig innflytelse

Et viktig spørsmål som jeg hittil ikke har behandlet, og som jeg her dessverre ikke kan gå i dybden av, er spørsmålet om tverrspråklig innflytelse. Når det gjelder innlæring av både

negasjon og inversjon, kunne det tenkes at påvirkning fra andre tillærte andrespråk kunne spille en rolle. Av oversikten over informanter (jf. 4.1.5) går det frem at alle informantene unntatt de med engelsk morsmål, snakket minst ett annet språk, og gjerne flere. Alle kunne engelsk, og alle snakket engelsk omtrent daglig ettersom de her i Norge befant seg i et internasjonalt miljø.

Batsis (2006), som har undersøkt fem greske innlærere av norsk med henblikk på påvirkning fra tidligere lærte fremmedspråk, sier at det ser ut til at engelsk påvirker mer enn morsmålet. Påvirkningen gjelder både syntaks, morfologi og leksikon, men påvirkningen fra leksikon er sterkest. Dette bekreftes av Håkansson (2001), som påpeker at det har vært forsket lite på tverrspråklig innflytelse, men at de studiene om har vært gjennomført på dette området, indikerer at leksikal transfer er det vanligste. Håkansson har selv gjennomført en studie av svenske ungdommers tilegnelse av inversjon i tysk og sammenliknet dem med tyrkiske ungdommers tilegnelse av det samme. Hun kom frem til at læringsløypa var den samme for alle informantene, og at de svenske elevenes morsmålskjennskap til inversjon ikke så ut til å utgjøre noen forskjell. Dette funnet stemmer altså overens med mine funn i forhold til de tyske innlærerne. Håkansson tolker imidlertid ikke manglende inversjon som påvirkning fra engelsk syntaks. Hun kaller denne oppfatningen (som er vanlig blant språklærere), for ”the English illness”. Tvert i mot avviser hun at det er engelsk ordstilling som er brukt, fordi den da måtte ha manifestert seg ikke bare som ikke-inversjon, men også som preferanse for hode-initial VP i setninger med to verb – noe som ikke var tilfelle.⁴⁶ En ytterligere indikasjon på at inversjon utgjør en problematisk struktur, er at ettspråklige barn med SLI (Specific Language Impairment) og afasi også har problemer med denne strukturen. Brudd på V2-regelen er rapportert fra både svenske og tyske studier. Håkansson påpeker at transfer i disse tilfellene er utelukket, ettersom det ikke er andre språk involvert.

Jeg kan ut fra mine funn ikke avvise at påvirkning fra engelsk eller andre fremmedspråk kan ha spilt en rolle for de resultatene jeg har kommet frem til. Det som imidlertid er interessant å påpeke, er at denne påvirkningen i så fall har hatt ulik kraft på de to gruppene i forhold til de to trekkene. Det er interessant at det er en signifikant forskjell mellom de to gruppene i mestringsgrad av negasjon, men ikke for inversjon.

⁴⁶ I tysk får setninger med sammensatt verbtid SOV-ordstilling (jf. *Er kauft ein Buch* vs. *Er hat ein Buch gekauft*). Mens det i Håkanssons samlede materiale finnes 101 eksempler på korrekt målsspråksstruktur (*Gestern hat Karl ein Buch gekauft*), finnes det kun tre eksempler som indikerer overføring fra morsmål (*Gestern hat Karl gekauft ein Buch*) og ingen eksempler som indikerer overføring fra engelsk S2 (*Gestern Karl hat gekauft ein Buch*). Den riktige varianten av disse tre er ut fra Pienemanns prosessabilitetsteori (som Håkansson arbeider ut fra) antatt å beherskes før riktig inverterte setninger med ett enkelt hovedverb.

Det som er ekstra interessant (uansett årsak), er at primærinformantene gjør både preN-feil og inversjonsfeil i skriftlig, til tross for at de kjenner strukturene fra sitt eget morsmål, har lært reglene *og* har tid til å tenke. Enten det er påvirkning fra andre språk eller en ”universell” tilbøyelighet, er det med andre ord ganske sterke krefter som virker inn. Det er også interessant at disse kreftene ser ut til å virke relativt likt i muntlig og skriftlig (dvs. både med og uten ”betenkningstid”).

Det beste for mitt prosjekt ville selvsagt vært å kunne teste informanter som ikke snakket engelsk eller andre fremmedspråk. Slike informanter ville det imidlertid være vanskelig å finne her.

Et siste spørsmål å reflektere over, er spørsmålet om de tyske innlærerne (primærinformantene) i realiteten begår færre negasjons-feil enn kontroll-informantene, eller om de bare er kommet lengre i læringsløypa, dvs. at de har en høyere innlæringshastighet. Det er vanlig innen andrespråksforskningen å regne at det er en korrelasjon ikke bare mellom lang utdanning og rask progresjon (jf. Hyltenstam 1978, Brautaset 1996:166), men også mellom liknende morsmål og målspråk (jf. for eksempel Hammarberg 1979, Viberg 1987). Hyltenstam (1987:68) påpekte også at den umarkerte strukturen raskere ville forlates av innlærere med morsmålskjennskap til den markerte strukturen (jf. 3.3.2). Det kan tenkes at mine primær-informanter er kommet lenger i læringsløypa enn kontroll-informantene når det gjelder negasjon, men jeg kan ikke ut fra mitt materiale gi noe sikkert svar på dette. Når det gjelder inversjon, er de imidlertid ikke kommet lenger i utviklingen enn kontroll-informantene.

6.8 ”Ikke” versus andre adverb

Jeg har argumentert for at de tyske informantenes preN-forekomster kan henge sammen med negasjonens kommunikative betydning. Et spørsmål det er viktig å stille seg , er derfor hvorvidt innlærernes preverbale plassering av negasjon er spesiell – slik det kan forstås både ut fra min fremstilling og Dryers argumentasjonsrekke – eller om foranstilling ville gjelde for alle setningsadverb. Jeg har i forbindelse med dette prosjektet dessverre ikke fått korrigert for andre setningsadverb. Som det går frem av oppgavesettet i vedlegg 2, inneholder noen av oppgavene setninger med andre adverb (*ofte, aldri, alltid*), og jeg har ført statistikk over feilforekomstene av disse. Det er imidlertid for få setninger til i noen tilfredsstillende grad å kunne sammenlikne dem med negasjon. Det er imidlertid verdt å nevne at det som kommer frem av besvarelsene, er at kontrollgruppa gjør flere feil ved disse adverbene enn det primærgruppa gjør. Mens primærgruppa sammenlagt har 11 feil ved disse adverbene, har

kontrollgruppa 22 – noe som kan indikere morsmålpåvirkning (se vedlegg 22). Når det gjelder det muntlige materialet, har jeg ikke gått gjennom det med henblikk på dette spørsmålet.

Det ville ikke være usannsynlig å tenke seg at foranstilling av adverb generelt kan knyttes til den samme begrunnelse som foranstilling av negasjon, nemlig at de inneholder en semantisk tyngde som modifierer setningen på en viktig måte. Om de øvrige adverbene har en like viktig tyngde som negasjonen, kan drøftes, og det vil vel også være kontekstavhengig. Med utgangspunkt i Dryers påstand om at negasjon oftere plasseres foran verbet enn andre morfemtyper, skulle det ikke være å forvente at andre adverb i innlærerspråket ville foregå verbet like ofte som negasjonen, men dette gjenstår å undersøke og vil kunne kaste et interessant lys over diskusjonen.

6.9 Som man leter, finner man...? Metodiske betraktninger

Avslutningsvis vil jeg komme med noen metodiske betraktninger. Mitt materiale viser nemlig at når man skal teste en hypotese, vil ikke bare selve testmåten ha betydning for resultatet, men også hvilket trekk man tester. Mitt materiale viser at resultatene fra inversjonsanalysen gir en annen verdi for markerthetshypotesen enn det resultatene fra negasjon gjør.

Utgangspunktet for denne oppgaven var nettopp å teste den fjerde av Hyltenstams markerthetsprediksjoner, som sier at til tross for at en innlærer har det markerte trekket i sitt morsmål og skal lære den samme markerte strukturen i et gitt målsspråk, vil han eller hun gå omveien om det umarkerte trekket (se 2.1.5). Dersom jeg altså kun hadde testet innlæring av inversjon, ville jeg ha styrket hypotesen, ettersom mine resultater viser at alle informantene har eksempler på manglende inversjon. Feilprosenten for begge gruppene er også relativt høy, faktisk en smule høyere for primærgruppa, selv om denne forskjellen ikke er signifikant. Hadde jeg derimot bare testet innlæring av negasjon, ville ikke hypotesen fått like mye støtte – bildet er mer sammensatt, og ettersom det informantene imellom er mye større variasjon for negasjon, er det vanskelig å påstå en like sterk felles tendens til preN. Jeg har tidligere argumentert for at dette ikke ville være å forvente, ettersom preN kun er en tendens blant verdens språk. Det samme gjelder imidlertid for ikke-inversjon, som også er en tendens i verdens språk. Kanskje kan man tolke disse resultatene som at postN er mindre markert enn inversjon? Hvorfor inversjon synes å være vanskeligere enn postN, er en egen diskusjon (jf. 6.5), men ut fra en metodisk synsvinkel er det uansett interessant at resultatene blir så forskjellige. Hyltenstams markerthetsprediksjoner ser med andre ord ut til å ha en viss gyldighet, men gyldigheten avhenger av hvilket trekk det gjelder.

Når det gjelder testmåte, argumenterte jeg i metodekapittelet (kapittel 4) for ikke å belage meg på kun én testmåte. Mitt materiale bekrefter at testmåte er avgjørende for resultatet. For eksempel er det lettere å få frem negasjonsstrukturer i elisiterte oppgaver enn i fritekst, og i slike oppgaver kan man også kontrollere ordforrådet, slik at man kan teste både passiv og aktiv kunnskap. Det kommer tydelig frem at jeg i de elisiterte inversjons- og negasjonsoppgavene finner flere feileksempler enn det for eksempel Brautaset (1996) gjør for inversjon, og det Lund (1997) gjør for negasjon i sine ulike fritekster. Det synes også lettere å kontrollere antall forekomster av negasjon i skriftlig enn i muntlig testing.⁴⁷ Et annet viktig poeng er at også ordforrådet i testapparatet kan påvirke resultatet. Dersom informantene bare blir testet i ord de kan, og spesielt hvis disse er høyfrekvente verb, er det sannsynlig at feilprosenten vil bli lavere enn dersom de for eksempel møter nye ord, eller ord de ikke bruker så ofte og som ikke er del av en fast (evt. automatisert) frase. Dette kommer tydelig frem i den muntlige testingen, der feilene forekommer ved nye/nylig lærte ord og bøyingsformer, mens informantene ikke gjør noen feil ved frekvente fraser (*jeg vet ikke osv.*) (jf. 3.3.1 og 5.3.2).

En annen fordel med muntlig testing er at man i en sterkere grad enn ved skriftlig testing kan observere ”spontane” reaksjoner dersom ikke informantene blir sittende og tenke før de svarer. Det er altså til en viss grad lettere å se hva de ”intuitivt” kan og ikke kan, eller evt. synes er vanskelig. Sammenholdingen av pilottesten og muntligtestene viser også at en innlærer kan beherske en struktur skriftlig, men ikke muntlig (jf. Katjas og Nadines prestasjoner, se 5.3.2).

Et siste spørsmål å kommentere, er valget av testtidspunkt. Når jeg drøfter mine resultater i forhold til gyldigheten av Hyltenstams markerthetshypotese, er det vel vitende om at disse resultatene ville ha blitt annerledes dersom jeg hadde testet informantene på et tidligere eller senere tidspunkt. Det kunne for eksempel ha vært interessant å teste en gruppe postN-informanter på et tidligere stadium, for eksempel etter tre ukers undervisning og se om det da ville være en sterkere tendens til preN. Valg av testtidspunkt for mitt prosjekt har jeg for øvrig argumentert for i 4.1.3.

⁴⁷ Her må jeg imidlertid tilføye at det ser ut til at Bolander (1987) har fått frem flere og mer varierte eksempler på negasjon i den muntlige testingen enn både Lund og jeg selv.

7. Vanskelig mot alle odds? Avslutning

Denne oppgaven har hatt som formål å belyse forholdet mellom innlæring av negasjon i norsk og den postverbale negasjonens markerte karakter. Utgangspunktet for oppgaven var min interesse i spørsmålet om hvilken rolle typologi og språklige universalier eller begrensninger spiller i andrespråklæring, og derfor også for andrespråksforskning. I den første delen av oppgaven har jeg tatt for meg de teoretiske spørsmålene som har betydning for dette. Jeg har drøftet begrepet markerthet, som kan ha ulike betydninger innen ulike rammeverk, og valgt å bruke en rent typologisk, ikke-implikasjonell definisjon knyttet til frekvens: Trekk som er sjeldne blant verdens språk, er markerte (jf. kapittel 2). Med utgangspunkt i at postverbal negasjon etter denne definisjonen kan betraktes som et markert trekk, har jeg i første del av undersøkelsen sett nærmere på hva tidligere studier sier om innlæring av dette trekket, og hvorvidt Hyltenstams markerthetshypotese (som sier at alle innlærere uansett morsmål går omveien om det umarkerte trekket), ser ut til å holde stikk. Konklusjonen på denne gjennomgangen er at de undersøkelser som foreligger, ikke gir tilstrekkelig belegg for å hevde at det for negasjon finnes en ”universell” utviklingsløype der alle innlærere uavhengig av morsmål i en tidlig fase produserer det umarkerte trekket (preverbal negasjon). Dette skyldes ikke først og fremst at det ikke finnes belegg for at preN kan forekomme hos innlærere med postverbal negasjon i morsmålet, men at innlærere med postN-morsmål knapt har vært testet i dette henseendet. Det finnes med andre ord ikke nok materiale til å kunne uttale seg om dette spørsmålet (kapittel 3).

Min undersøkelse bunnnet i et ønske om å bøte på denne mangelen ved eksplisitt å teste en gruppe med postN-informanter. I tillegg har jeg i utarbeidingen av testene forsøkt å korrigere for de mangler tidligere tester er blitt kritisert for. Jeg har forsøkt å utarbeide testene slik at de i større grad enn tidligere undersøkelser skulle kunne avdekke forhold som kan være av betydning for innlærernes valg av plasseringen av negasjon. Min undersøkelse skiller seg således fra tidligere studier både når det gjelder informantgrunnlag og datamateriale.

I analysen har jeg sammenholdt kvantifiserbare data fra skriftlige tester med mer kvalitative data fra muntlige tester. Resultatene fra disse testene er interessante på flere måter. For det første belyser de Hyltenstams markerthetshypotese for negasjon. Utgangspunktet for testingen var jo nettopp å undersøke hvorvidt alle innlærere virkelig går omveien om det umarkerte trekket preN. Resultatene fra den skriftlige negasjonstesten (som ble besvart av 20 informanter med postN-morsmål og 20 informanter med diverse preN-morsmål), viser at 50% av innlærerne uansett morsmål har minst én forekomst av preN. Det samme gjelder fem av de

seks tyske muntlig-informantene. Feilprosenten for preN er imidlertid lav. Dette er ikke overraskende dersom en tar i betraktning at målspråksstrukturen er postN, og at innlærerne orienterer seg etter denne. Med utgangspunkt i Eckmans strukturkonformitetshypotese (som sier at de begrensinger som gjelder for vanlige språk, også skal gjelde for mellomspråk), har jeg argumentert for at vi ikke kan tolke Hyltenstams hypotese som absolutte prediksjoner, og jeg har derfor brukt en ”svak” utgave av Hyltenstams hypotese (for øvrig i tråd med Hyltenstam selv). Etersom preN kun er en tendens blant verdens språk, ville det nemlig ikke være å forvente mer enn en tendens til preN i ulike mellomspråk, uansett morsmål- og målspråkskonstellasjoner (kanskje med unntak av av konstellasjonen preN+preN). Det ville ikke være urimelig å forvente at de fleste unntakene fra den preverbale tendensen ville være i mellomspråket til innlærere som lærer et målspråk som har postverbal negasjon – som for eksempel norsk. Mine funn bekrefter altså en slik hypotese: Det er mange unntak fra tendensen – kanskje så mange at forekomstene egentlig ikke kan kalles en tendens. Det interessante er imidlertid at preN forekommer. Mine funn viser også at de som kjenner den markerte strukturen fra morsmålet, gjør færre feil enn de øvrige informantene. Morsmålskjennskap til strukturen spiller altså en rolle. Forskjellen mellom de to gruppene er imidlertid liten og indikerer at det finnes flere krefter som virker samtidig med eller sterkere enn morsmålspåvirkningen.

Jeg har argumentert for at forekomsten av preN hos primærinformantene ikke nødvendigvis henger sammen med påvirkning fra et varierende norsk input, men at det snarere må henge sammen med negasjonens kommunikative betydning. Forestillingen om at preN er en dominerende struktur blant verdens språk pga. negasjonens semantiske tyngde, gir en plausibel forklaring på hvorfor innlærere uansett morsmålsbakgrunn til en viss grad benytter seg av denne strukturen. En indikasjon på at det er negasjonens kommunikative betydning og ikke input som forårsaker den preverbale negasjonen, kommer frem i det muntlige materialet. Der vises det tydelig at de fleste preN-forekomstene dukker opp i forbindelse med ”nøling” mens informanten leter etter det ord som skal negeres. Dette er et tegn på at det viktigste for informanten er å få uttrykt negasjonen. På dette grunnlag vil jeg argumentere for at en typologisk tilnærming til disse spørsmålene er fruktbar. For å få innsikt i språklæringsprosessen må man imidlertid ikke bare konstatere et gitt trekkts markerhetsgrad, men også forsøke å finne årsaken bak.

Andre interessante innsikter fra mine resultater er at de viser at testmåten har stor betydning for resultatet. For eksempel kommer det tydelig frem at det er både færre feil og færre negerte strukturer i friteksten enn i de bundne oppgavene, og i muntlig finner vi alle

preN-forekomstene i konkrete negasjonsoppgaver og ikke i fri samtale. Ett moment som må tas med i betraktningen når man vurderer feilprosenten for negasjon, er imidlertid at den lave feilprosenten til en viss grad kan henge sammen med at en stor del av negasjonsstrukturene (både i muntlig og skriftlig, men spesielt i muntlig) kan hevdes å være automatiserte uttrykk (*jeg vet ikke, jeg vil ikke* m.fl., jf. 6.3). Dette viser at ordvalget i testing også har betydning.

Videre viser resultatene at ikke bare hvordan man tester noe, men *hva* man tester, kan ha betydning for en hypoteses gyldighet. Når jeg sammenholder resultatene fra negasjon og inversjon, er det nemlig en markant forskjell både i feilprosenten totalt og når det gjelder antall informanter som gjør feil. Mens ”bare” ca. 50% av informantene gjør preN-feil, gjør så godt som alle informantene feil med inversjon. Og i motsetning til for negasjon er det ingen signifikant forskjell mellom de to gruppene når det gjelder inversjonsfeil. Resultatene med hensyn til inversjon styrker altså Hyltenstams hypotese om at alle innlærere går omveien om det umarkerte trekket (ikke-inversjon), i en sterkere grad enn det negasjonsresultatene gjør. Dette kan også tolkes som at inversjon må være et mer markert (og altså vanskeligere) trekk enn negasjon.

”Ikke vanskelig?” er spørsmålet jeg stiller innledningsvis. Ved veis ende må jeg kunne si å ha fått et slags svar på både dette og flere av spørsmålene som er blitt stilt underveis. Samtidig står jeg igjen med kanskje like mange nye spørsmål. For eksempel er ikke forholdet mellom input og markerthet avklart. For å komme nærmere en innsikt i denne problemstillingen, ville det være interessant å undersøke negasjonens innlæringsgang i et språk som ikke inneholder preN-strukturer (for eksempel islandsk). For å korrigere for en evt. tverrspråklig påvirkning, ville det også være av interesse å teste innlærere som ikke snakker engelsk eller andre fremmedspråk. Det må imidlertid påpekes at det ikke uten videre er helt enkelt å finne en slik informantmasse.

Det ville også være interessant å undersøke forholdet mellom plasseringen av negasjon og andre adverb og se om Dryers påstand om at negasjonen oftere enn andre adverb kommer foran verbet, også vil gjelde for mellomspråk. Også spørsmålet om en evt. sammenheng mellom negasjon og inversjon i innlæringsgangen trenger en videre avklaring.

Et annet spørsmål er om postN ”objektivt sett” virkelig er vanskeligere enn preN. Mitt innsamlede materiale fra de videregående språkelevne (TFS-testene) kan muligens gi et innblikk i dette. Disse vil også forhåpentlig kunne gi et svar på hvorvidt det markerte trekket (postN) overføres i en mindre grad til et preN-språk enn omvendt. Også her skulle man helst undersøke informanter som ikke snakker andre fremmedspråk, slik at man kunne få korrigeret

for en evt. tverrspråklig innflytelse. Det er med andre ord mange oppgaver å ta fatt på. Men at *ikke* ikke er så lett som man kanskje kunne tenkt seg, er med denne oppgaven i hvert fall slått fast.

Litteraturlister

Litteratur

Andersen, Reidun Oanæs 2002: "Å måle språkferdighet". I Jon Erik Hagen og Kari Tenfjord (red.). *Andrespråksundervisning. Teori og praksis*. Ad Notam Gyldendal, Sarpsborg.

Andresen, Hanna 2006: "Pidginisering, kreolisering og andrespråkslæring – tre sider av samme sak?" *Semesteroppgave vår -06*, Universitetet i Oslo.

Berggren, Harald og Kari Tenfjord 1999: *Andrespråkslæring*. Ad Notam, Gyldendal, Sarpsborg.

Bernini, Giuliano 2000: "Negative Items and Negation Strategies in Nonnative Italian". *Studies in Second Language Acquisition. Volume 22, Nr. 3, september*. Cambridge University Press.

Bolander, Maria 1987: "Man kan studera inte så mycke. Om placering av negation och adverb i vuxna invandrades svenska". *SUM-rapport 5*. Institutionen för lingvistik, Avdelningen för tvåspråkighetsforskning, Stockholms Universitet.

Bolander, Maria 1988a: "Nu jag hoppas inte så mycke. Om inversion och placering av negation och adverb i svenska som andraspråk". I K. Hyltenstam og I. Lindberg (utg.). *Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym I: Föredrag om språk, språklinläring och interaktion*. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms Universitet.

Bolander, Maria 1988b: "Is there any order? On word order in Swedish learner language". I J. Gimbel, E. Hansen, A. Holmen og J. N. Jørgensen (ed.). *Journal of Multilingual and Multicultural development. Volum 9, nr. 1 og 2*. Fifth Nordic Conference in Bilingualism. Juni 1987, København.

Brautaset, Anne 1996: *Inversjon i norsk mellomspråk*. En undersøkelse av inversjon i stiler skrevet av innlærere med norsk som andrespråk. Hovedfagsavhandling i nordisk. Institutt for språk og litteratur, Universitetet i Tromsø/Novus forlag

Brendemoen, Bernt 1990: Tyrkisk-norsk kontrastiv grammatikk. I Anne Hvenekilde (red.). *Med to språk: Fem kontrastive språkstudier for lærere*. Cappelen J W Forlag AS. (kompendium).

Broch, Ingvild og Ernst Håkon Jahr 1984: *Russenorsk – et pidginspråk i Norge*. Novus Forlag, Oslo.

Brodersen, Randi Stevens 1993: "Udlændinges tilegnelse af negationens placering i dansk". I Mette Kunø og Erik Vive Larsen (red.). *4. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog. 8.-9. oktober 1992*. Den juridiske faggruppes trykkeri, Aarhus.

Carlsen, Cecilie 2003: Formfokusering i språkundervisning og nativistisk læringsteori. I J. E. Hagen (red.). *I Mannes minne. Minneskrift til Gerd Manne*. Forlaget Fag og Kultur, Oslo.

Cancino, Ellen Herlinda, J. Rosansky og John H. Schumann 1978. "The Acquisition of English Negatives and Interrogatives by Native Spanish Speakers". I Evelyn Marcussen Hatch (ed.). *Second Language Acquisition. A Book of Readings*. Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.

Clahsen, Harald, Jürgen M. Meisel og Manfred Pienemann 1983: *Deutsch als Fremdsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Gunter Narr Verlag Tübingen.

Collins Phrase Book&Dictionary 2000: Greek. Harper Collins Publishers, Glasgow.

Comrie, Bernard 1989: *Language Universals & Language Typology*. University of Chicago Press (1. utg. 1981).

Cook, Vivian 1996: "Competence and multi-competence", I Gillian Brown, Kirsten Malmkjær og John Williams (red.). *Performance & Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.

Dahl, Östen 1977: *Negation in universal grammar*. Göthenburg Papers in Theoretical Linguistics.

Dahl, Östen 1979: *Typology of sentence negation*. Linguistics 17. Mouton Publishers.

Dryer, Matthew S. 1988: "Universals of negative position". I Michael Hammond, Edith Moravcsik og Jessica Wirth (ed.): *Studies in Syntactic Typology*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.

Eckman, Fred. R. 1977: "Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis". *Language Learning. A Journal of Applied Linguistics. Volume 27, Number 1*.

Eckman, Fred. R. 1984: "Universals, Typologies and Interlanguage". I William E. Rutherford (ed.). *Typological studies in Language, volume 5, Language Universals and Second Language Acquisition*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.

Eckman, Fred R. 1991: "The Structural Conformity Hypotheses and the Acquisition of Consonant Clusters in the Interlanguage of ASL Learners". I *Studies of Second Language Acquisition. Volume 13, Number 1, March*.

Ellis, Rod 1996: *The Study of Second Language Acquisition*. University Press, Oxford.

Ferguson, Charles A., 1984: "Repertoire Universals, Markedness, and Second Language Acquisition". I William E. Rutherford (ed.). *Typological Studies in Language, Volume 5, Language Universals and Second Language Acquisition*. John Benjamins Publishing company, Amsterdam/Philadelphia.

Gass, Susan M. og Larry Selinker 2001: *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey/London. (2. utg.).

Holmen, Anne 1990: Utviklingslinier i tilegnelsen af dansk som andetsprog. Ph.D. thesis, University of Copenhagen. *Københavnstudier i tosprogethed nr. 12*. København, Danmarks Lærerhøjskole.

- Husby, Olaf 1989: *Norsk-persisk kontrastiv grammatikk*. Friundervisningens forlag, Otta.
- Husby, Olaf og Marit Helene Kløve 2001: *Andrespråksfonologi. Teori og metodikk*. Ad Notam Gyldendal, Sarpsborg.
- Hyltenstam, Kenneth 1977: "Implicational patterns in interlanguage syntax variation". *Language Learning* 27 nr. 2.
- Hyltenstam, Kenneth 1978: *Variation in interlanguage syntax*. Working Papers 18. Phonetics Laboratory, Department of General Linguistics, Lunds universitet.
- Hyltenstam, Kenneth 1984: "The Use of Typological Markedness Conditions as Predictors in Second Language Acquisition: The Case of Pronominal Copies in Relative Clauses". I Roger W. Andersen (ed.). *Second Languages. A Cross-Linguistic Perspective*. Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.
- Hyltenstam, Kenneth 1987: "Markedness, Language Universals, Language Typology, and Second Language Acquisition". I Carol Pfaff (ed.). *First and Second Language Acquisition Processes*. Newbury House Publishers, Cambridge.
- Hyltenstam, Kenneth 1990: "Typological Markedness as a Research Tool in the Study of Second Language Acquisition". I Hans W. Dechert (ed.) *Current Trends in European Second Language Acquisition*. Multilingual Matters Ltd, Clevedon/Philadelphia.
- Håkansson, Gisela 1989: The Acquisition of Negative Placement in Swedish. *Studia Linguistica* 43 (1).
- Håkansson, Gisela og Sheila Dooley Collberg 1994: "The Preference for Modal + Neg. An L2 perspective applied to Swedish L1 Children". I *Second Language Research, Volume 10, Nr. 2, juni*.
- Jespersen, Otto 1917: *Negation in English and Other Languages*. Det Kgl. Danske Videnskabernes Selskab. Historisk-Filologiske Meddelelser. I,5. Bianco Lunos Bogtrykkeri, København.
- Jordens, Peter 1980: "Interlanguage Research: Interpretation or explanation". I *Language Learning* vol. 30. Nr. 1.
- Lund, Karen 1993: "Hvor naturlige er de naturlige udviklingssekvenser? En negationsundersøgelse af dansk som andetsprog". I Anne Golden og Anne Hvenekilde (red.): *Rapport fra det andre forskersymposiet om nordens språk som andrespråk*, i Oslo den 19.-20. mars. Avdeling for norsk som andrespråk, Institutt for lingvistiske fag, Universitetet i Oslo.
- Lund, Karen 1997: *Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøkelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog*. Special-pædagogisk forlag. Tarm Bogtryk & Offset A/S.
- McLaughlin, Barry 1987: *Theories of Second-Language Learning*. Oxford University Press Inc, New York.
- McWhorter, John H. 2005: *Defining Creole*, Oxford University Press, New York.

- Milroy, Lesley og Matthew Gordon 2003: *Sociolinguistics. Method and Interpretation*, Blackwell Publishing Ltd.
- Po-Ching, Yip og Don Rimmington 1998: *Basic Chinese. Grammar and Workbook*. Routledge Grammars. London and New York.
- Ravem, Roar 1978: "Two Norwegian Children's Acquisition of English Syntax". I Evelyn Marcussen Hatch (ed.): *Second Language Acquisition. A Book of Readings*. Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.
- Rickford, John R. og John McWhorter 1997: "Ch. 14: Language Contact and Language Generation. Pidgin and Creoles". I I. F. Coulmas og F. Coulmas (ed.). *The Handbook of Sociolinguistics* (kompendium).
- Romaine, Suzanne 1990: *Pidgin and Creole Languages*, Longman, London and New York.
- Stauble, Ann-Marie 1984: "A Comparison of a Spanish-English and a Japanese-English Second-Language Continuum: Negation and verb Morphology". I Roger W. Andersen (ed.). *Second Languages. A Cross-Linguistic Perspective*. Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.
- Storch, Günter 2001: *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Wilhelm Fink Verlag, München.
- Viberg, Åke 1987: *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Natur och Kultur, Stockholm.
- White, Lydia 1989: *Universal grammar and Second Language Acquisition*. John Benjamins B. V., Amsterdam/Philadelphia.
- Wode, Henning 1984: "Some Theoretical Implications of L2 Acquisition Research and the Grammar of Interlanguages". I Alan Davies, C. Criper og A. P. R. Howatt (ed.). *Interlanguage*. Edinburgh University Press, Edinburgh.

Litteratur fra nettet:

Collberg, Sheila Dooley og Gisela Håkansson 1999: "Prohibition: negative imperatives and the parametric typology of negation". *Working Papers 47*. Dept. Of Linguistics, Lund University.

Nettadresse:

http://www.ling.lu.se/disseminations/pdf/47/DooleyCollberg_Hakansson.pdf

Eckman, Fred R. 2006: *Typological Markedness and Second Language Phonology* University of Wisconsin-Milwaukee, Ms. Under consideration for Zampini and Hansen (Eds.), Cambridge University Press. Nettadresse:

http://www.uwm.edu/People/eckman/Fred%20Eckman/Recent%20Publications_files/typmkdL2phon.pdf

Håkansson, Gisela 2001: "Against Full Transfer – evidence from Swedish learners of German". *Working Papers 48*. Dept. Of Linguistics, Lund University.

Nettadresse:

<http://www.ling.lu.se/disseminations/pdf/48/Hakansson.pdf>

<http://www.nordbas.org/List.action>

Westergaard, Marit og Kristine Bentzen 2005: *Hvilken rolle spiller inputfrekvens i tilegnelse av ordstilling i underordnede setninger hos norske barn?* Handout, Universitetet i Tromsø, Institutt for språkvitenskap/CASTL.

Nettadresse:

http://www.hum.uit.no/a/westergaard/HANDOUTS/WestBen_MONS.pdf

Muntlige kilder / andre skriftlige kilder

Aamodt, Tami 2006: Ang. negasjon i japansk, per mail (16.10.06).

Batsis, Ina Holmeide 2006: *Tredjespråksforskning og tverrspråklig innflytelse*. Den andre forskerkonferansen i norsk som andrespråk, 16.-17. november, Universitetet i Oslo.

Faarlund, Jan Terje 2006: Samtale om negasjon i norsk og norrønt (høst 06).

Internasjonale studenter høst 2005 og vår 2006.

Laursen, Helle 2006: *Den sproglige dimensionen i fagundervisningen*. Den andre forskerkonferansen i norsk som andrespråk, 16.-17. november, Universitetet i Oslo.

Lindberg, Inger 2006: *Kognitivt och socialt lärande – hur mötas de två? Om individuella och kollektiva lärprocesser i och på andraspråket*. Den andre forskerkonferansen i norsk som andrespråk, 16.-17. november, Universitetet i Oslo.

McWhorter, John H. 2006: Om negasjon i pidgin- og kreolspråk, per mail (05.04.06).

Ottosen, Kjartan 2003, 2006: Ang. negasjon i islandsk, per e-mail (08.12.03, 16.10.06)

Torp, Arne 2006: Samtale om negasjon i norsk og norrønt (høst 06).

VEDLEGG

1. Tysk-, spansk- og franskprøvene
2. Norsk negasjonstest
3. Intervjuguide muntlig
4. Verbplansje I
5. Verbplansje II
6. Tegneserie
7. Adjektiv/som-setninger
8. Klokkeoppgave
9. Resultater negasjon (primærgruppa)
10. Resultater negasjon (kontrollgruppa)
11. Signifikanstester
12. Korrelasjonstester
13. Hva slags feil?
14. Eksempler på negasjon i friteksten
15. Resultater inversjon (primærgruppa)
16. Resultater inversjon (kontrollgruppa)
17. Transkripsjon 1 (Katja, hele samtalen)
18. Transkripsjon 2 (Bernd, utdrag)
19. Transkripsjon 3 (Nadine, utdrag)
20. Negasjon i leddsetninger
21. Inversjon muntlig
22. Andre adverb

Vedlegg 1) Tysk negasjonstest

Tysk grammatikkprøve

Hva er morsmålet ditt? _____

Hvor gammel er du? _____

Snakker du flere språk? Hvilke? _____

Hvor lenge har du studert tysk? _____

1) Oversett til tysk:

1. Jeg er 17 år gammel. _____
2. Han spiller fotball. _____
3. Jeg spiller ikke fotball. _____
4. Oslo ligger i Norge. _____
5. Jeg er ikke arbeidsledig. _____
6. I morgen vil jeg male. _____
7. Jeg liker ikke å jobbe. _____
8. Oslo ligger ikke i Tyskland. _____
9. Jeg vil fortelle om familien min. _____
10. I morgen vil jeg ikke arbeide. _____

2) Svar på spørsmålene (svar med hel setning!!):

1. Hast du eine Schwester? Ja, _____
2. Hast du einen Bruder? Nein, _____
3. Spielt er Fussball? Nein, _____
4. Ist Heidi 15 Jahre alt? Ja, _____
5. Wohnt Heidi in Norwegen? Nein, _____
6. Möchtest du Russisch lernen? Ja, _____
7. Möchtest du Piano spielen? Nein, _____
8. Macht fotografieren Spaß? Ja, _____
9. Macht Hausaufgaben Spaß? Nein, _____
10. Ist Urgrossmutter eine lustige Frau? Ja, _____

3) Riktig eller galt? Sett kryss.

Du skal bedømme om setningene er grammatisk korrekte eller ikke (og altså ikke om du er enig i innholdet). Ikke tenk for mye, jobb fort!

		-	Riktig	Galt
1	Ich liebe dich			
2	Er hat eine Schwester			
3	Mein Vater nicht will arbeiten.			
4	Sie hat nicht einen Bruder			
5	Ich kommt aus Norwegen			
6	Ich nicht dich liebe			
7	Er kann nicht Tennis spielen			
8	Ich bin nicht 12 Jahre alt.			
9	Sie nicht will ins Kino.			
10	Morgen gehe ich in die Schule			
11	Er nicht will Tennis spielen			
12	Meine Mutter kann nicht Fussball spielen			
13	Jetzt ich bin arbeitslos.			
14	Ich nicht komme aus Norwegen			
15	Jetzt bin ich arbeitslos.			
16	Ich will ins Kino nicht.			

4) Skriv ordet i parentes inn på riktig plass

1. (möchte) Ich _____ einen Kaffee _____ haben, bitte.
2. (nicht) Er _____ hat _____ eine Schwester.
3. (komme) Ich _____ nicht _____ morgen.
4. (spielen) Wir _____ gern _____ Fussball.
5. (arbeiten) Morgen will ich _____ nicht _____.
6. (hat) Sie _____ eine tolle Familie _____.
7. (nicht) Er _____ kann _____ kommen _____.
8. (morgen) Wir _____ kommen _____ zurück.
9. (bekomme) Ich _____ nicht _____ so viel Taschengeld.
10. (ich) Morgen _____ gehe _____ ins Kino!

5) Riktig eller galt?

Du skal bedømme om setningene er grammatisk korrekte eller ikke (og altså ikke om du er enig i innholdet). Ikke tenk for mye, jobb fort!

		- Riktig	Galt
1	Es ist gut, dass wir in Oslo wohnen.		
2	Ich hoffe, dass du nicht kommst.		
3	Es ist gut, dass wir wohnen in Oslo.		
4	Was machst du Morgen?		
5	Ich hoffe, dass du kommst nicht.		
6	Heute ich habe keine Zeit.		
7	Es ist Schade, dass du nicht kommst.		
8	Heute gehe ich ins Kino.		
9	Es ist Schade, dass du kommst nicht.		
10	Morgen möchte ich Deutsch sprechen.		

6) Skriv ordet i parentes inn på riktig plass

1. (Möchte) Ich _____ nach Deutschland fahren _____.
2. (nicht) Er _____ hat _____ einen Bruder.
3. (ich) Morgen _____ habe _____ keine Zeit.
4. (ich) Heute _____ will _____ Fussball spielen.
5. (haben) Wir _____ nicht _____ eine grosse Familie.
6. (nicht) Ich hoffe, dass du _____ kommst _____.
7. (kann) Er _____ nicht _____ tanzen.
8. (bekommt) Morgen _____ er _____ Taschengeld.
9. (nicht) Nina _____ kommt _____ mit ins Kino.
10. (hört) Peter _____ gern _____ Musik.

7) *Fritekst*

Skriv en liten tekst på tysk og fortell om hva du liker og hva du ikke liker i Oslo.

Bruk gjerne disse ordene:

Wochenende – Familie – Fussball – Museum – nicht – Hobby – Musik – fotografieren –
Schule – verheiratet – Hauptstadt

Vedlegg 2) Norsk negasjonstest

Norsk grammatikkprøve

Name (you will be anonymous in the survey!): _____

What is your motherthounge? _____

Do you speak other languagues (what)? _____

How old are you? _____

For how long have you been in Norway? _____

For how long have you attended a Norweagian class? _____

1) Skriv på norsk:

1. I am 27 years old. _____
2. He likes chocolate. _____
3. I don't eat chocolate. _____
4. Oslo is in Norway. _____
5. I am not hungry. _____
6. Tomorrow I want to study _____
7. I don't like to work _____
8. Oslo is not in Germany. _____
9. I want to tell about my family. _____
10. I don't live in Paris . _____

2) Svar på spørsmålene (svar med hel setning!!):

1. Har du en bror? Ja, jeg har en bror. _____
2. Spiller han fotball? Nei, _____
3. Bor Heidi i Norge? Nei, _____
4. Vil du lære russisk? Ja, _____
5. Vil du spille piano? Nei, _____
6. Ser du mange amerikanske filmer? Ja, _____
7. Ser du mange norske filmer? Nei, _____
8. Kommer du på skolen i morgen? Ja, _____

3) Fyll inn ordene på riktig plass/ write the word in the correct position:

Don't think too much, work fast!

1. (*vil*) Anna _____ ikke _____ bo i Norge.
2. (*veldig*) Jeg vil ha et hus som _____ er _____ stort
3. (*ikke*) Nina _____ kommer _____ i kveld.
4. (*jeg*) På søndag _____ leser _____ en bok.
5. (*kan*) Det er synd at han _____ ikke _____ komme.
6. (*kommer*) Jeg skal lage middag når _____ jeg _____ hjem.
7. (*begynner*) Lisa _____ ikke _____ kl. 19.00.
8. (*ikke*) Det er bra at du _____ bor _____ i Tromsø.
9. (*jeg*) I går _____ gjorde _____ mange lekser.
10. (*jobber*) Det er fint at du _____ ikke _____ på kafé.
11. (*ikke*) Hun _____ kan _____ komme.
12. (*spiser*) Nå _____ Anna _____ sjokoladekake.
13. (*Leif*) I dag _____ vil _____ lese.
14. (*liker*) Petter _____ ikke _____ å se på TV.
15. (*ikke*) Hun _____ bor _____ i Tromsø.
16. (*Drikker*) Lise sier at _____ hun _____ kaffe i kantina.
17. (*ikke*) Jeg vil ha en bil som _____ er _____ rød.
18. (*vil*) I helgen _____ jeg _____ sove lenge!
19. (*aldri*) Jeg _____ spiser _____ fisk.
20. (*kan*) Jeg håper at _____ du _____ komme på festen.
21. (*liker*) Det er dumt at Lise _____ ikke _____ å se film.
22. (*ikke*) Det er bra at de _____ skal _____ gå.
23. (*hun*) Om sommeren _____ liker _____ å svømme.
24. (*skal*) De _____ ikke _____ gå på teater i morgen.
25. (*ikke*) Leif _____ vil _____ ringe.

4) Riktig eller feil? Sett kryss/ Correct or wrong? Write a cross.

You are judging the **grammatical structure**, ie. if it's grammatically correct or not – not if you agree with the meaning. **Don't think too much, work fast!**

		- Korrekt	Feil
1	Jeg danser ofte tango.		
2	I Oslo bor det mange mennesker.		
3	Mamma snakker ikke italiensk.		
4	Hun ofte leser avisa.		
5	Mannen snakker med en dame.		
6	Læreren ikke spiller tennis.		
7	Damen begynner å synge.		
8	I klassen er det hyggelig.		
9	Hvor bor du?		
10	Sjokolade ikke er bra for tennene.		
11	I helgen jeg ser mye på TV.		
12	Læreren alltid kommer for sent.		
13	Jeg vil lære å spille gitar.		
14	Jeg ikke kjøper øl fordi det er dyrt.		
15	Han gjorde mange lekser i går.		
16	Jeg studerer ikke norsk.		
17	I helgen liker jeg å sove lenge.		
18	Hun ikke trener på Domus Athletica.		
19	Norsk mat er veldig godt.		
20	Anna spiser epler fordi hun liker ikke kaker.		

5) Fyll inn ordene på riktig plass/ write the word in the correct position:

Don't think too much, work fast!

26. (på biblioteket) Anna låner _____ bøker _____.
27. (kommer) Det er synd at hun _____ ikke _____ i kveld.
28. (ikke) Det er bra at vi _____ bor _____ i København.
29. (sover) Han _____ ikke _____ om natten.
30. (kommer) I morgen _____ familien min _____ på besøk.
31. (liker) Damen som bor i det røde huset, _____ ikke _____ musikk.
32. (ofte) Erik _____ spiser _____ kake.
33. (vil) Vi må lese mye hvis _____ vi _____ lære norsk.
34. (ikke) Jeg _____ jobber _____ på kafé.
35. (skal) Hun spør om _____ vi _____ gå på kino.
36. (pleier) Jeg _____ ikke _____ å gjøre lekser.
37. (ikke) Det er bra at hun _____ sover _____ om dagen.
38. (er) Mamma vil bo i et hus som _____ ikke _____ gammelt.
39. (skulle) I går _____ naboen _____ vaske trappa.
40. (ikke) Det er bra at jeg _____ har _____ eksamen i morgen.
41. (ikke) Hun _____ trodde _____ at han ville komme.
42. (liker) Jeg spiser italiensk pizza fordi jeg _____ ikke _____ norsk mat.
43. (leser) Petter _____ ikke _____ i helgene.
44. (ikke) Det er bra at Petter _____ vil _____ reise.
45. (jeg) De spør om _____ vil _____ spise klokka 12.
46. (ikke) Hun _____ skriver _____ brev til familien sin.
47. (må) Læreren sier at _____ jeg _____ jobbe mer.
48. (røyker) Det er fint at han _____ ikke _____.
49. (ikke) Hun vil bo i en by som _____ er _____ stor.

6 Riktig eller galt?

You are judging the **grammatical structure**, ie. if it's grammatically correct or not – not if you agree with the meaning. **Don't think too much, work fast!**

	-	Korrekt	Feil
1.	Hun kom for sent fordi bussen var forsinket.		
2.	Om morgenen jeg drikker kaffe		
3	Han ikke kom fordi toget var forsinket.		
4	Laila spiller piano hver dag.		
5	Fordi toget var forsinket, kom han ikke.		
6	Hvis man vil bo i Norge, må man lære seg norsk.		
7	Det er bra at vi har ikke eksamen i morgen.		
8	Kaffe fra Brasil er best.		
9	Jeg røyker 6 sigaretter om dagen.		
10	Petter spiser sjokolade fordi han ikke liker epler.		
11	I går Leif gikk på kino.		
12	Jeg drikker ikke kaffe om morgenen		
13	Hun vil ha en venn som røyker ikke.		
14	Jeg liker å danse.		
15	Mamma vil ha en datter som ikke er stresset.		
16	Det er bra at det ikke regner ute.		
17	Jeg vil ha en venn som er hyggelig.		
18	Mannen som bor i Oslo, ikke har jobb.		
19	Om morgenen spiser jeg brød og ost.		
20	Pappa vil ha en sønn som er ikke liten.		

7) *Liten tekst/ small text*

Hva gjør du og hva gjør du ikke i Norge? Fortell! Skriv også **hvorfor** du gjør/ikke gjør det!

(Bruk gjerne disse ordene:)

jobbe – familie – fotball – museum – film– ski – venner – studere – helg – jogge –
mat – besøke -

Vedlegg 3) Intervjuguide

Muntlig 1

1) Bakgrunnsinfo

Generell småprat/lette spørsmål for å få dem til å slappe av og føle seg trygge i situasjonen.

Hva de heter og hvor de kommer fra, hva de gjør i Norge osv.

2) Hva liker du...

Om de likte seg her og hvorfor. Hva de liker eller ikke liker i Norge.

3) Verbplansje 1

Plansjer med tegninger av verbhandlinger (vedlegg 4). Hva gjør de forskjellige personene – hva gjør han, hva gjør hun osv. Fortell tre ting de gjør og tre ting de ikke gjør. Evt. hvorfor. Fortell tre ting du gjør og tre ting du ikke gjør. Evt. hvorfor.

4) Generelle spørsmål

Diverse spørsmål/generell samtale, prøve å få til kontekster der det ville være naturlig å negere. Forsøkte en del at-spørsmål, dvs. der en kunne håpe på å få svar av typen ”Jeg tror (ikke) at han liker det (ikke), dvs. leddsetninger med negasjon. Her var imidlertid resultatet nedslående for min del, fordi jeg stort sett ikke klarte å styre dem dit jeg ville, de brukte mye unngåingsstrategier, og med noen måtte jeg rett og slett gi opp fordi det var for vanskelig.

5) Tegneserie

Fortell historien til tegningen. Samtale om teksten: Hvorfor er kona sint? Er dette typisk menn? Osv. Vokabular: Både kjent (damen, mannen, leser, (hjelp)) og en del nytt vokabular (vaske/klær/henge opp/snor (hjelp)) (vedlegg 6).

6) Avslutning

Diverse spørsmål/oppsummering bare for å prøve å finne noe å snakke om og prøve å styre dem mot negasjoner. Fikk ingenting i HS, men av og til noe i LS. Vanskelig å få negasjon i setninger med andre verb enn *har/vil/kan/er/skal-ikke* osv.

Muntlig 2

1) Bakgrunnsinfo: jf. muntlig I. Litt om de liker seg og om det går bra med studiene/eksamen og lignende.

2) Verbplansjer igjen: denne gangen plansje 2 (som vi jobbet minst med sist). Sjekke hvilke verb de kan. Si tre ting de gjør og tre ting de ikke gjør. Si det i preteritum. Si tre ting du gjør/ikke gjør og *hvorfor* (for å øke presset og distrahere). Evt. Preteritum (for å øke presset

og distrahere). [negasjon] Evt. hva du/de gjorde i går, start setningen med i går.

[inversjon+negasjon]

3) Som-setninger: som + adjektivark: Jeg vil ha en bil/et hus som (tre positive og tre negative egenskaper) og hvorfor (for å teste neg. i leddsetning).

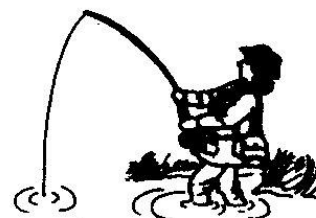
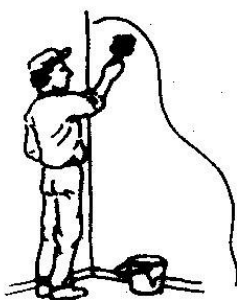
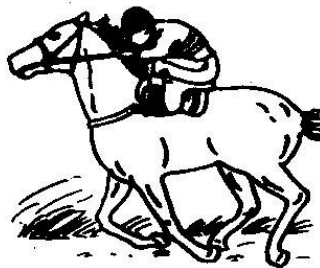
4) Klokka: Hva gjør gutten kl 7, 8 osv. (Begynn med klokkesettet) (for å teste inversjon).

Evt. i preteritum. Evt. hva gjorde de klokka 10, 11 osv.

5) Tegneserie – igjen (generelt bedre fortellerferdigheter/ordforråd/tidsbruk) (for å teste både inversjon+negasjon)

Forskjell fra test 1 er et par nye oppgaver og litt hardere press/vanskeligere oppgaver: preteritum/begrunnelse+inversjon.

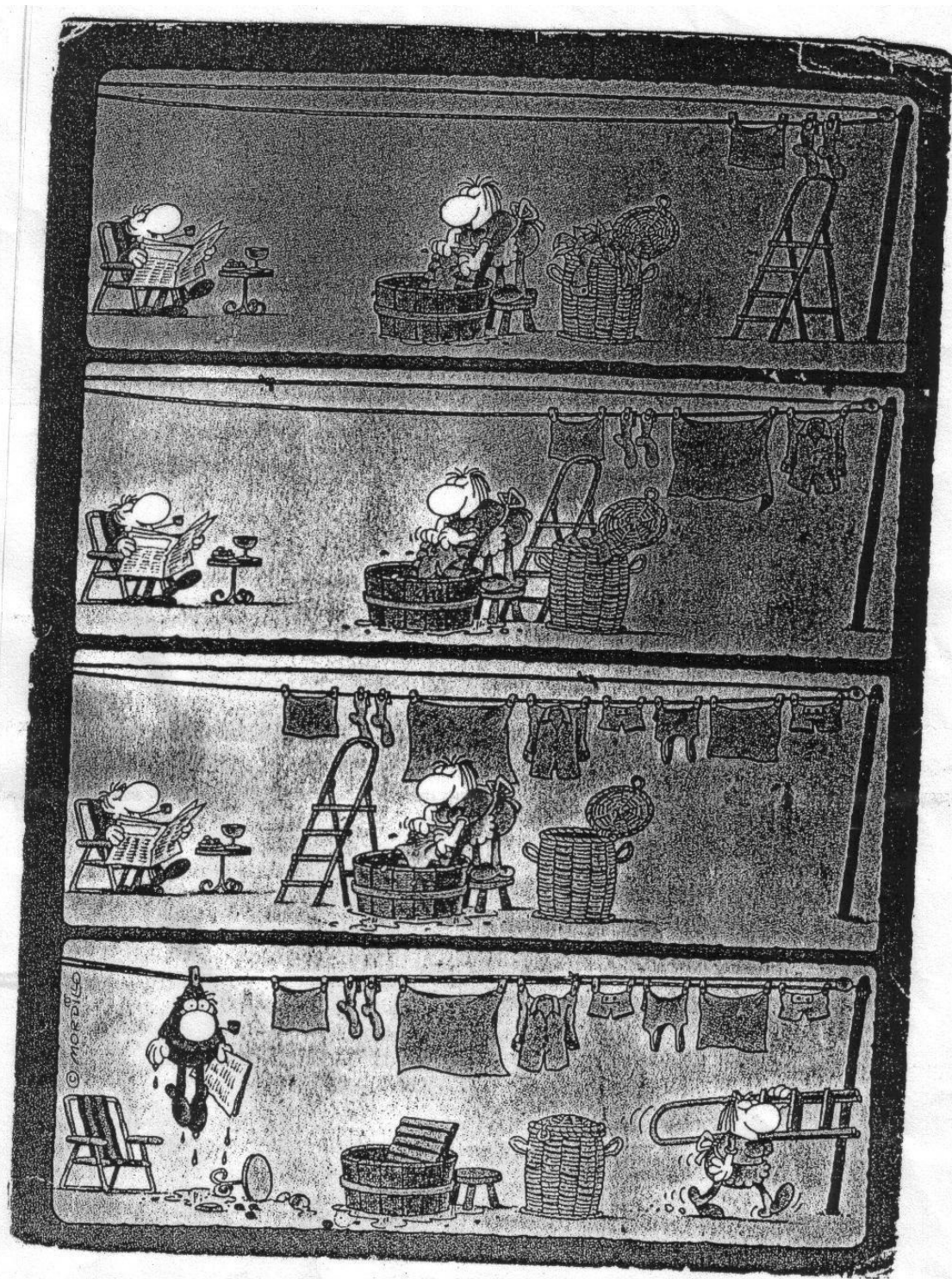
Vedlegg 4) Verbplansje 1



Vedlegg 5) Verbplansje 2



Vedlegg 6) Tegneserie



Vedlegg 7) Adjektiv/som-setninger

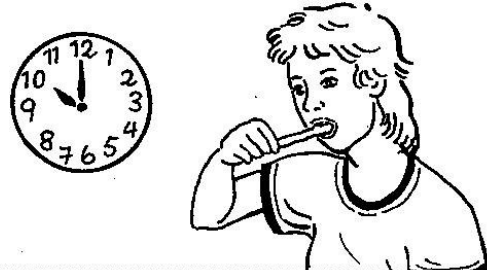
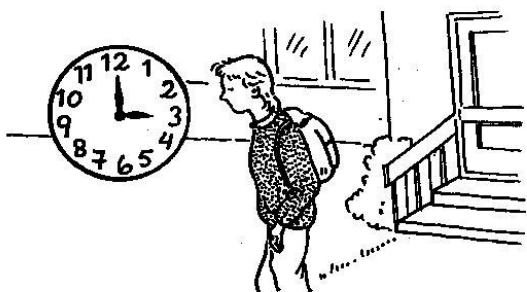
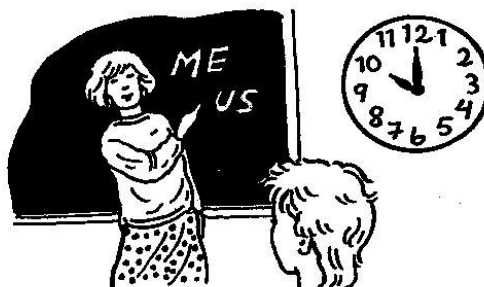
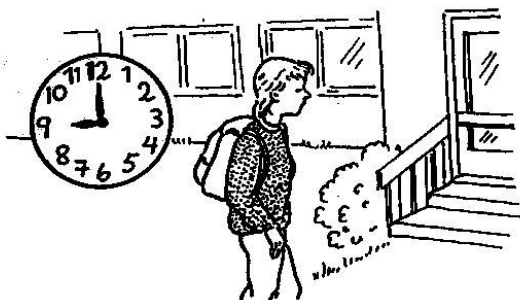
Jeg vil ha en bil som... ..

Jeg vil ha en venn som... ..

Jeg vil bo i en by som... ..→

RIK MORSOM DÅRLIG
BLÅ GUL GRØNN RAR
 PEN RØD GOD
NY GAMMEL STYGG
 LITEN STOR
FATTIG FIN NORMAL UHYGGELIG
 RASK SAKTE
HYGGELIG REN SKITTEN

Vedlegg 8) Klokkeoppgave



Vedlegg 9) Resultater negasjon (primærgruppa)

Bortover i tabellen står hver oppgave i en egen kolonne i samme rekkefølge som i oppgavesettet, og antall feilmuligheter knyttet til negasjon er oppgitt. Nedover står informantene, og for hver informant er det oppgitt antall preN-feil per oppgavetype. Informantene i primærgruppa er representert ved store bokstaver og informantene fra kontrollgruppa med små (se vedlegg 10).

	Oversett.	Spørsmål	Fyll-inn-oppgave		Gram-dømming		TOTAL					
	HS 5	HS 4	HS 15	LS 15	HS 9	LS 7	HS 33	Feil%	LS 22	Feil%	Total 55	Feil%
A	2	0	2	11	1	4	5	15,2%	15	68,2%	20	36,4%
B	0	0	1	13	2	4	3	9,1%	17	77,3%	20	36,4%
C	0	0	2	15	2	6	4	12,1%	21	95,5%	25	45,5%
D	0 (-2)	0	0 (-1)	15	0	7	0	0%	22	100%	22	40%
E	0	0	2	15	2	6	4	12,1%	21	95,5%	25	45,5%
F	0	0	0	15	1	6	1	3,0%	21	95,5%	22	40%
G	0	0	1	1	1	2	2	6,1%	3	13,6%	5	9,1%
H	0	0	1	14	0	7	1	3,0%	21	95,5%	22	40%
I	0	0	0	6	1	6	1	3,0%	12	54,5%	13	23,6%
J	0	0	0	0	0	1	0	0%	1	4,5%	1	1,8%
K	0	0	0	3	0	3	0	0%	6	27,3%	6	10,9%
L	0	0	0	3	0	2	0	0%	5	22,7%	5	9,1%
M	0 (-1)	0	0	15	0	7	0	0%	22	100%	22	40%
N	3 (-1)	2	7	6	3	5	15	45,5%	11	50%	27	49,1%
O	0	0	0	15	0	6	0	0%	21	95,5%	21	38,2%
P*(ref)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Q*(ref)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
R	0	0	0	14	0	6	0	0%	20	90,9%	20	36,4%
S	0	0	0	15	0	7	0	0%	22	100%	22	40%
T	0	0	0	15	0	7	0	0%	22	100%	22	40%
U	0	0	0	15	0	4	0	0%	19	86,4%	19	34,5%
V	0	0	0	15	1	7	1	3,0%	22	100%	23	41,8%
Total	5	2	16	221	15	103	37	5,6%	324	73,6%	362	32,9%
Prosent	5	2,5	5,3	73,7	7,8	73,5	5,6	-	73,6	-	32,9	-

Vedlegg 10) Resultater negasjon (kontrollgruppa)

	Oversett.	Spørsmål	Fyll-inn-oppgave		Gram-dømming		TOTAL					
	HS 5	HS 4	HS 15	LS 15	HS 9	LS 7	HS 33	Feil%	LS 22	Feil%	Total 55	Feil%
a	0	0	0	15	0	7	0	0%	22	100%	22	40%
b	0	0	0	14	0	7	0	0%	21	95,5%	21	38,2%
c	0	0	0	15	0	7	0	0%	22	100%	22	40%
d	0	0	0	8	1	5	1	3,0%	13	59,1%	14	25,5%
e	4	3	10	8	6	3	23	69,7%	11	50%	34	61,8%
f	0 (-1)	0	0	15	0	6	0	0%	21	95,5%	21	38,2%
g	0	0 (-1)	0	15	0	7	0	0%	22	100%	22	40,9%
h	0	0 (-1)	1	15	0	6	1	3,0%	21	95,5%	22	40,9%
i	0	0	0	15	0	7	0	0%	22	100%	22	40%
j	0	0	0	15	0	7	0	0%	22	100%	22	40%
k	0	0	0	15	0	7	0	0%	22	100%	22	40%
l	3	3	9	7	7	3	22	66,7%	10	45,5%	32	58,2%
m	0	0	0	15	0	6	0	0%	21	95,5%	21	38,2%
n	0	0	0	15	0	5	0	0%	20	90,9%	20	36,4%
o	0	2	0	14	1	7	3	9,1%	21	95,5%	24	43,6%
p	0	0	0	15	0	7	0	0%	22	100%	22	40%
q	0	0	0	12	1	6	1	3,0%	18	81,8%	19	34,5%
r	0	0	0	15	2	5	2	6,1%	20	90,9%	22	40%
s	0	0	0	15	1	5	1	3,0%	20	90,9%	21	38,2%
t	0	0	0	14	1	7	1	3,0%	21	95,5%	22	40%
Total	7	6	20	272	20	120	55	8,3%	392	89,1%	447	40,6%
Prosent	7	10	6,7	90,7	11,1	85,7	8,3%	-	89,1	-	40,6	-

Vedlegg 11) Signifikanstest

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Total feil uvektet (helsetning og leddsetning, men ikke inversjon)	Equal variances assumed	-2,219	38	,033	-4,30000	1,93819
	Equal variances not assumed	-2,219	29,360	,033	-4,30000	1,93819
Total uvektet helsetninger	Equal variances assumed	-,527	38	,034	-,90000	1,70934
	Equal variances not assumed	-,527	28,318	,602	-,90000	1,70934
Total uvektet leddsetning	Equal variances assumed	-1,873	38	,069	-3,40000	1,81514
	Equal variances not assumed	-1,873	28,509	,071	-3,40000	1,81514
total uvektet inversjon	Equal variances assumed	1,306	31	,201	1,51103	1,15677
	Equal variances not assumed	1,308	30,977	,201	1,51103	1,15550

Vedlegg 12) Korrelasjonstabeller

1) Korrelasjon for hovedsetninger:

Correlations helsetninger

		Oversettelse	Spørsmål	Fyll-inn	Gram-døm
Oversettelse	Pearson Correlation	1	,844(**)	,947(**)	,818(**)
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
Spørsmål	Pearson Correlation	,844(**)	1	,875(**)	,832(**)
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	40	40	40	40
Fyll-inn	Pearson Correlation	,947(**)	,875(**)	1	,906(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	40	40	40	40
Gram-døm	Pearson Correlation	,818(**)	,832(**)	,906(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

2) Korrelasjon leddsetninger: (leddsetning 15 = fyll-inn, leddsetning 7 = gram-døm).

Correlations

		leddsetning 15	leddsetning 7
leddsetning 15	Pearson Correlation	1	,815**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	40	40
leddsetning 7	Pearson Correlation	,815**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	40	40

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

3) Negativ korrelasjon mellom hovedsetning- og leddsetninger

Correlations

		Total helsetninger	Total leddsetninger
Total helsetninger	Pearson Correlation	1	-,353(*)
	Sig. (2-tailed)		,025
	N	40	40
Total leddsetninger	Pearson Correlation	-,353(*)	1
	Sig. (2-tailed)	,025	
	N	40	40

23. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

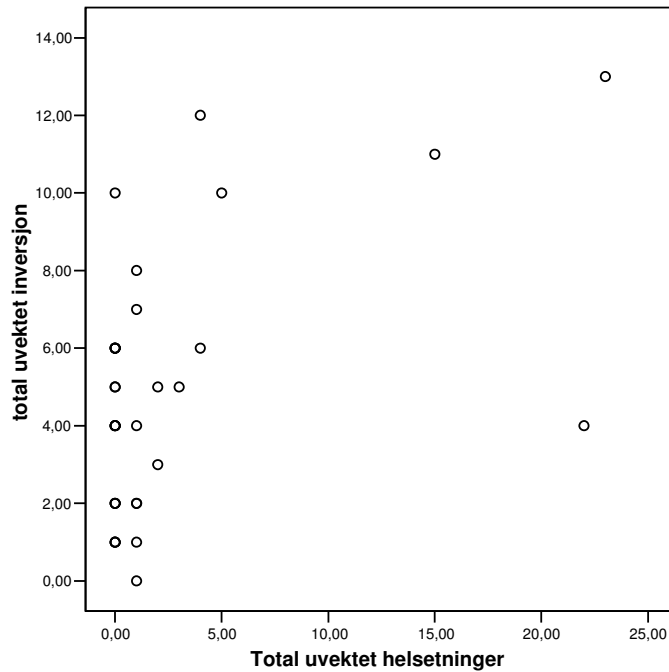
4) Korrelasjon negasjonsfeil og inversjonsfeil

Correlations

		Total uvektet helsetninger	total uvektet inversjon
Total uvektet helsetninger	Pearson Correlation	1	,482(**)
	Sig. (2-tailed)		,005
	N	40	33
total uvektet inversjon	Pearson Correlation	,482(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,005	
	N	33	33

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

5) Korrelasjonsplot negasjonsfeil og inversjonsfeil



Vedlegg 13) Hva slags feil?

1) PreN-informantenes postN

Eksempler på postN:

Eksempel på setning	Informant N	Informant e	Informant I
Oslo er ikke i Tyskland	X	X	X
Nei, jeg vil ikke spille piano	X	X	X
Anna vil ikke bo i Norge	X	X	X
Det er synd at han kan ikke komme	X	X	X
Hun kan ikke komme	X	X	X
De skal ikke gå på teater i morgen	X	X	X
Det er bra at Petter vil ikke reise	X	X	X
Jeg er ikke sulten	-	(jeg ikke sulten)	X
Nina kommer ikke i kveld	PreN	X	X
Mamma vil bo i et hus som er ikke gammelt	PreN	X	X
Hun vil bo i en by som er ikke stor	PreN	X	X
Det er bra at de skal ikke gå	PreN	X	X
Det er bra at jeg har ikke eksamen i morgen	X	X	PreN
Det er synd at hun kommer ikke i kveld	X	X	PreN
Jeg vil ha en bil som er ikke rød	PreN	X	PreN
Jeg pleier ikke å gjøre lekser	X	PreN	PreN
Hun bor ikke i Tromsø	X	PreN	PreN
Det er bra at vi bor ikke i København	PreN	PreN	X
Lisa begynner ikke kl. 19.00	PreN	PreN	X

2) Andre negasjonseksempler

Eksempler på ikke målspråkslike ytringer:

- Informant H (i fritekst): Jeg si meg familie ikke (*setningsfinal*)
- Informant F (i fritekst): Jeg gjør ikke jobbe (*jf. I do not work?*)
- Informant g
 - 2.3: Nei, Heidi bor i USA (*ekstern negasjon*)
 - 2.5: Nei, det vil ikke jeg (*feilplassering av negasjon/pronomen*)
 - 2.7: Nei, det gjør ikke jeg (*feilplassering av negasjon/pronomen*)
- Informant h
 - 2.5: Nei, jeg vil spille piano (*ekstern negasjon*)
- Informant i, p og r
 - Nei, jeg vil spille ikke piano (*negasjon etter verbkjede*)

3) Få HS-feil – Liste over preN-setningene til informanter som har 1-5 preN-feil

PreN-feil, fyll-inn-oppgaver

	PRIMÆR	KONTROLL	I alt
5.41: Hun ikke trodde at han ville komme.	4	3	7
5.46: Hun ikke skriver brev til læreren sin.	2	2	4
3.15: Hun ikke bor i Tromsø.	2	2	4
5.36: Jeg ikke pleier å gjøre lekser.	1	2	3
5.31: Damen som bor i det røde huset, ikke liker...	1	2	3
3.14: Petter ikke liker å se på TV.	1	2	3
5.43: Petter ikke leser i helgene.	1	2	3
5.34: Jeg ikke jobber på kafé.	1	2	3
5.29: Han ikke sover om natten.	1	2	3
3.7: Lisa ikke begynner kl. 19.	1	1	2
3.3: Nina ikke kommer i kveld.	1	-	1
TOTALT	16	20	36
Feilprosent	5.3%	6.7%	I snitt: 6%

4) PreN-feil, grammatikkbedømmelse

	PRIMÆR	KONTROLL	I alt
6.18: Mannen som bor i Oslo, ikke har jobb.	5	5	10
4.6: Læreren ikke spiller tennis	3	4	7
4.14 Jeg ikke kjøper øl fordi det er dyrt.	3	1	4
4.3: Han ikke kom fordi toget var forsinket.	1	2	3
4.18: Hun ikke trener på Domus Athletica:	-	3	3
4.12: Jeg drikker ikke kaffe om morgenen.	2	-	2
4.16: Jeg studerer ikke norsk.	-	2	2
4.10: Sjokolade ikke er bra for tennene:	-	1	1
4.2: Mamma snakker ikke italiensk:	-	1	1
6.12: Jeg drikker ikke kaffe om morgenen.	-	1	1
TOTALT	14	20	34
Feilprosent	7.8%	11.1%	I snitt: 9.4%

5) Få feil i LS - primærgruppa

Hvilke feil går igjen hos dem som har 1-6 feil i LS?

Setninger	G	J	K	L	I alt
(4.20: Anna spiser epler <u>fordi</u> hun <u>liker ikke</u> kaker)	X	X	-	-	2
3.17. Jeg vil ha en bil som <u>er ikke</u> rød	-	-	X	X	2
5.38: Mamma vil bo i et hus som <u>er ikke</u> gammelt	-	-	X	X	2
5.49: Hun vil bo i en by som <u>er ikke</u> stor	-	-	X	X	2
6.13: Hun vil ha en venn som <u>røyker ikke</u>	-	-	X	-	1
6.15: Mamma vil ha en datter som <u>ikke er</u> stresset	-	-	X	-	1
6.20: Pappa vil ha en sønn som <u>er ikke</u> liten.	-	-	X	X	2
3.8. Det er bra at du <u>bor ikke</u> i Tromsø	X	-	-	-	1
6.7. Det er bra at vi <u>har ikke</u> eksamen	X	-	-	-	1
6.16. Det er bra at det <u>ikke regner</u> ute	-	-	-	X	1
TOTALT	3	1	6	5	15

6) Mange feil i LS – primærgruppa

Hva går igjen hos dem som har 19-21 feil, dvs. 1-3 riktige?

(setning 4.20, 6.15 og 6.20 er alle vurdert som feil, noe som er riktig fordi det her skulle vært preN).

Setninger	C (21)	E (21)	F (21)	O (21)	R (20)	U (19)	I alt
4.20: Anna spiser epler fordi hun <u>liker ikke</u> kaker	-	-	-	-	-	X	1
6.15: Mamma vil ha en datter som <u>er ikke</u> stresset	X	-	X	-	X	-	3
6.20: Pappa vil ha en sønn som <u>er ikke</u> liten.	-	X	-	-	-	X	2
6.16: Det er bra at det <u>ikke regner</u> ute	-	-	-	X	-	X	2
3.21: Det er dumt at Lise <u>ikke liker</u> å se film	-	-	-	-	X	-	1

7) Mange feil i LS – kontrollgruppa,

Hva går igjen hos dem som har 19-21 feil, dvs. 1-3 riktige?

Setninger	b	f	h	m	o	q	r	s	t	I alt
3.8: Det er bra at du <u>ikke bor</u> i Tromsø			X							1
3.10: Det er fint at du <u>ikke jobber</u> på kafé					X					1
3.17: Jeg vil ha en bil som <u>ikke er</u> rød						X			X	2
4.20: Anna spiser epler fordi hun <u>ikke liker</u> kaker								X		1
5.37: Det er bra at hun <u>ikke sover</u> om dagen.	X									1
5.38: Mamma vil bo i et hus som <u>ikke er</u> gammelt						X				1
5.49: Hun vil bo i en by som <u>ikke er</u> stor						X				1
6.7: Det er bra at vi <u>ikke har</u> eksamen										
6.10: Petter spiser sjokolade fordi han <u>ikke liker</u> epler.						X	X			2
6.13: Hun vil ha en venn som <u>ikke røyker</u>								X		1
6.16: Det er bra at det <u>ikke regner</u> ute		X					X			2
6.20: Pappa vil ha en sønn som <u>ikke er</u> liten.				X						1

Vedlegg 14) Eksempler på negasjon i friteksten

Negerte setninger fra friteksten (kun de negerte setningene er tatt med). Setninger med negasjon som på en eller annen måte avviker fra målspråksnormen, er uthevet.

Primærgruppa

- A: Jeg jobber ikke, jeg studerer. Jeg spiller ikke fotball, men jeg jogger. Jeg går ikke i museum.
- B: Jeg jobber ikke i Norge. Jeg liker ikke fotball. Jeg har ikke ski. Jeg liker ikke dyr mat. Jeg går ikke i kafeteria.
- C: Jeg jobber ikke i Oslo. Jeg går ikke på ski i Tyskland.
- D: Jeg jobber ikke i Oslo. Jeg jogger ikke men jeg går på Domus Athletica.
- E: Jeg har ikke tid for jobbe. Jeg liker ikke fotball og jeg liker litt går til museum.
- F: Jeg **gjør ikke jobbe** i Norge. Familien min bor ikke i Norge.
- G: Jeg jobber ikke. Jeg går ikke på familie. Jeg jogger ikke i Norge. Jeg spiser ikke varm mat hver dag.
- H: **Jeg si meg familie ikke**. Fotball spiller jeg ikke.
- I: Jeg spiller ikke fotball i Norge, men jeg liker cross country skiing.
- J: Jeg har ikke tid å går på kino og se filmene fordi jeg liker gjøre på tur med ski.
- K: Jeg jobber ikke i Norge, men jeg studerer mye. Jeg jobber ikke og spiller ikke fotball i Norge, men jeg gjør mye sport i Østerrike. Jeg ser ikke på FV i Norge, men jeg leser mange boker her.
- L: Jeg studerer i Norge, men jeg har ikke familie her. Jeg liker ikke å spille fotball eller å jogge men jeg liker å besøke museumene i Oslo.
- M: Jeg jobber ikke i Oslo. Jeg går ikke på fotball og museum og film. Jeg liker ikke alle mat fra Norge.
- N: - ingen eksempler.
- O: Jeg har ikke jobbe i Norge, jeg studerer i Oslo nå.
- R: Jeg jobber ikke i Norge. Jeg spiller ikke fotball i Norge fordi jeg spiller vannpolo. Jeg går ikke til museum fordi jeg må jobber. Jeg jobber ikke i Norge **fordi jeg liker ikke å jogge**.
- S: Jeg kan ikke jobbe her, men jeg har mye å gjøre før eksamen min.
- T: Jeg jobber ikke fordi jeg må studere.
- U: Jeg **gjør ikke jobbe**. Jeg ser ikke med familie. Jeg studerer ikke medisin. Jeg jogger ikke.
- V: Jeg jobber ikke. Meg familie er ikke i Norge. Jeg liker ikke fotball. I helga jogge jeg ikke.

Kontrollgruppa

a: I Norge kan jeg ski, det kan jeg ikke i Paris. Men er jeg ikke med familien min. Jeg har ikke jobbe i Oslo, og jeg vil ha en jobb.

b: Jeg gjør ikke fotball. Jeg er ikke med familien.

c: - ingen eksempler.

d: Jeg har ikke job **fordi jeg har ikke** "taxcard". Jeg studerer også i Norge men, jeg liker ikke å studere. Jeg går på ski også, men ikke så mye. Jeg liker ikke museum, så jeg går ikke. Jeg går på kino men ikke så mye, fordi det er så dyr.

e: Jeg gjør ikke på jobbe. Jeg har ikke familie i Norge. **Jeg ikke liker fotball. Jeg ikke gjør ski. Jeg ikke helg.**

f: Jeg studerer mattematikk og kjemi, men jeg liker ikke.

g: Jeg ser ikke familien min.

h: Jeg seer ikke fotball. Dere **venner ikke** i Norge. Hva betyr "venner" å engelsk? "To come"? Jeg fårstor ikke helg, jogge og besøke.

i: Jeg liker ikke fotball.

j: Jeg spiller ikke fotball i Norge. Jeg liker ikke spille fotball. I Norge arbeider jeg ikke.

k: Jeg har ikke jobbe i Norge. Jeg liker ikke fotball fordi jeg spiller tennis.

l: **Jeg ikke har jobbe og familie i Oslo.**

m: Jeg liker ikke norsk mat.

n: Jeg jobber ikke.

o: Jeg har ikke familie i Norge. Jeg spiser ikke mat i Norge, det er dyr.

p: Jeg har ikke familie i Norge. Jeg jogger ikke i Oslo.

q: Jeg jobbe ikke i Norge. Jeg spiller ikke fotball.

r: Jeg jobber ikke i Norge.

s: Jeg jobber ikke i Norge. Jeg spiller ikke fotball. Jeg går ikke på ski. I Norge har jeg ikke mange venner.

t: Jeg går ikke museum.

Vedlegg 15) Resultater inversjon (primærgruppa)

	Oversettelse	Fyll-inn	Gramdøm	TOTAL	Total- prosent	(Fritekst) Teller ikke med i total
Feilmulighet	1	8	8	17		
A	1	4	5	10	58,8 %	-
B	-	4	4 (-2)	8	47,0 %	-
C	1	1	4	6	35,2 %	(0/1)
D	-	8	6	14	82,3 %	(0/1)
E	1	6	5	12	70,5 %	(3/3)
F	1	3	3	7	41,1 %	(0/1)
G	0	2	1	3	17,6 %	(4/4)
H	1	2	1	4	23,5 %	(2/2)
I	1	3	4	8	47,0 %	(0/1)
J	-	0	1	1	5,8 %	-
K	-	0	0	0	0 %	-
L	0	1	3	4	23,5 %	0/1
M	0	1	4	5	29,4 %	-
N	1	5	5	11	64,7 %	-
O	0	2	2	4	23,5 %	(0/4)
P*(ref)	-	-	-	-	-	-
Q*(ref)	-	-	-	-	-	-
R	1	1	4	6	35,2 %	-
S	0	1	1	2	11,7 %	(1/2)
T	0	1	0	1	5,8 %	?
U	0	4	2 (-1)	6	35,2 %	-
V	0	1	1	2	11,7 %	(0/1)
TOTAL	8	50	56	114		
Feilprosent	-	-	-	33,5 %		

Vedlegg 16) Resultater inversjon (kontrollgruppa)

	Oversettelse	Fyll-inn	Gramdøm	Total 17	Total- prosent	(Fritekst) Teller ikke med i total
Feilmulighet	1	8	8	17		
a	0	0	1	1	5,8 %	(1/3)
b	1	0	1	2	11,7 %	(0/1)
c	0	1	5 (-1)	6	35,2 %	-
d	0	1	1	2	11,7 %	(0/2)
e	1	6	6	13	76,4 %	
f	0	2	2	4	23,5 %	-
g	1	0	1 (-1)	2	11,7 %	(0/1)
h	-	4	4	8	47,0 %	(1/2)
i	1	1	4	6	35,2 %	-
j	0	0	4		0 %	(0/3)
k	1	5	4	10	58,8 %	(2/2)
l	0	2	2	4	23,5 %	(2/2)
m	-	0	1	1	5,8 %	-
n	0	0	1	1	5,8 %	(0/2)
o	0	4	1	5	29,4 %	-
p	1	1	3	5	29,4 %	-
q	-	1	0	1	5,8 %	-
r	1	1	3	5	29,4 %	(1/1)
s	0	1	0	1	5,8 %	(0/1)
t	0	0	0	0	0 %	(0/1)
TOTAL Prosent	7	30	44	81 23,8%	-	-

Vedlegg 17) Transkripsjon 1 (Katja, hele samtalen)

Dialogen er gjengitt i normalt skriftspråk i stedet for fonetisk gjengivelse ettersom det er de syntaktiske strukturene jeg har sett på. Visse avvikende uttaler av ord er imidlertid forsøkt gjengitt. Fylte pauser er gjengitt med den lyden jeg oppfattet, og ufylte pauser er gjengitt med tre prikker, men ikke nøyaktig tidsangivelse. Informantens navn og hjemby er anonymisert. Alle strukturer med negasjon er uthevet. Det samme gjelder for alle transkripsjonene.

Katja (hele samtalen, muntlig I)

Hanna: Hei!
Katja: Hei.
H: Hva heter du?
K: Jeg heter Katja.
H: Katja. Og hvor kommer du fra?
K: Jeg kommer fra *.
H: Mhm. Hva gjør du i Norge?
K: Jeg studerer på universitetet, jeg studerer jus.
H: Mhm. Og hvor lenge har du vært her?
K: Eh, jeg var Norge for...to måneder siden.
H: Mhm. Du *kom* til Norge for to måneder siden?
K: Ja.
H: Og liker du deg her?
K: Ja, jeg liker det her.
H: Ja? Hva liker du, da?
K: Jeg liker, **jeg vet ikke**, kulturen, og... været.
H: Liker du været?!
K: At the moment.
H: Er det bedre vær enn i *?
K: Ja, eh, og jeg liker også snakke med med andre studenter på universitetet for eksempel
H: Og er det noe du ikke liker?
K: M, for eks **at de nordmenn liker ikke å snakke** med de utlendinger
H: Ja, det er dumt (latter)
K: Ikke all, men alle
H: Det er dumt
H: Men prøver du å snakke norsk i butikken og...?
K: Men hvis jeg starter å snakke norsk, de svarer engelsk
H: Og er det noe mer du ikke liker?
[...]
K: Ehm, nei
H: Er det fint der du bor?
K: Eh, ok. [latter] Jeg bor på sogn, eh,... men ... det er litt i don't know the word, dirty
H: Skittent.
K: Ja, skittent, men det er ok på fire måneder.
H: Du skal bli til desember?
K: Ja.
H: Her har jeg, hva er dette?

K: Ehh em em bubbubub
H: Hva er dette da,
K: eh, bilde
H: Dette er forskjellige bilder, dette er onsdag og dette er torsdag. Og jeg vil at du skal fortelle hva de gjør, hvis du vet
K: OK
H: Du kan si de du vet.
K: OK, eh... Hun lager mat, han spiller
H: Han leker
K: Ok, Det er også spiller?
H: Mhm .
K: Han spiller også.
H: Hva spiller han da?
K: Tennis, han spiller tennis
H: Spiller du tennis?
K: Nei, **jeg spiller ikke tennis**. Men jeg spiller piano, klaver, piano OK
H: Spiller du piano i Norge også?
K: Nei
H: Hvorfor ikke?
K: Eh, **fordi jeg har ikke en piano**
[...]
Eh, **jeg vet ikke**. Han pusser tennene
H: Pusser du tennene i Norge?
K: Åja, jeg pusser mine tenner. Jeg pusser tennene. Det er litt vanskelig
H: Det er fordi det går fort. Og han da,
K: jeg kan prøve, han maler
H: Synes du norsk er vanskelig?
K: Eh, **det er ikke så vanskelig å forstå nordmenn**, men det er litt vanskelig å si ordene, ordene
H: Å uttale det?
K: Ja, uttale
H: Er det vanskelig å lese?
K: Nei, non, nei
H: Snakker du fransk?
K: Ja [latter]
H: Kan du fortelle, vi later at dette er samme person, alle, samme. Det er han, eller hun
K: Ja
H: Og dette er også samme. Så jeg vil at du skal si tre ting han gjør på onsdag og tre ting han ikke gjør.
K: Ok. alle sammen?
H: Ja, also, sagen wir, dass das hier ist eine persone nur.
K: OK, verstehe, ich hätte gedacht dass ich plural verwende.
H: Nei
K: Ok. Ehm, drei sachen die sie nicht gemacht haben oder beides
H: Drei sachen die sie gemacht haben und drei die sie nicht gemacht haben.
K: Ok. Ehm, hun lager mat, hun, ehm, spiller gitar, hun ehm spiller tennis
Hun ikke studerer, mhm mhm, hun ikke ... leser avisen, hun ikke, ...

hm...

Du kan se, på tegningen

Ok

Hun ikke ehm ehm, treffer en venn.

Ok, hvorfor ikke?

K: Fordi **fordi hun har ikke tid**

Ok (latter)

H: Hvorfor leser hun ikke, hvorfor studerer hun ikke?

Fordi hun har ikke tid

(latter)

H: veldig bra

Hun hun er ikke, ikke interessert

H: Hun er ikke interessert

Nei

H: Ok. Kan du fortelle tre ting som *du* gjør i dag og tre ting som du *ikke* gjør

K: Ok. Jeg ... jeg studerer på jus.. i dag

H: Studerer du hver dag?

K: Jeg tror faktisk det, hver dag

nesten hver dag

Jeg... jeg traff mine venner. Ehm, jeg .. jeg skrifde e-mail

Ja, jeg skrev, skrev, eller jeg har skrevet.

Je, jeg skrev

Men jeg... ... I don't know how to say that, ehm, I didn't went running,fordi

H: Running is løpe

Ok

Jeg jeg ikke løpte (tegner et vann med hendene)

H: Rundt Sognsvann

Rundt Sognsvann, takk

H: Hvorfor ikke?

Ehm, fordi jeg traff Marianne, en venn av meg, ehm på ehm kl 8

H: Ok. Det var tidlig .

Ja, ja det var tidlig. **Jeg ikke kjøpte mat, mm, og jeg ikke , jeg ikke snakket norsk**

Ikke?

Ikke,

ååå

Bis jetzt

Bare nå

Bis jetzt,

bare nå, før nå

H: Kan du fortelle, hva er morsmålet ditt? Hva er ditt morsmål?

K: Morsmål?

H: Muttersprache.

K: Muttersprache. Jeg snakker tysk

H: Det er ditt morsmål?

K. Ja, ja, ja. Men jeg kan også snakke fransk, engelsk... m

H: Og norsk

K: Ja, litt litt italiensk og litt spansk

H: Å. Liker du språk?

K: Ja, jeg liker det

H: Og når du drar tilbake, ... bor du i *?
K: Jeg bor.. ikke i ** men nesten,
H: I nærheten
K: I nærheten
H: Hva heter det?
K: ***
H: Hvorfor bor du ikke i **?
K: Eh, fordi det dyrt.
H: Det er dyrt
K: Det er dyrt
H: Men liker du **?
K: Ja. Jeg liker **.
H: Og studerer du i *..?
K: ***
H: ***, studerer du der?
K: Nei, jeg studerer i **
H: Ok, Åja, men du bor der
K: mhm det er hm... femte minutter med tog
H: Femten eller femti?
K: Femti, med tog. Men det er ok.
H: Og du drar hjem i desember. Og hvor, skal du komme tilbake til Norge?
K: Ehm, m, det er litt vanskelig å erklären.
H: Forklare
K: Forklare, fordi jeg, jeg kan arbeide på botschaft, embassy af *
H: Ambassaden, mhm, åja,
K: Men jeg **vet ikke**
H: Men du vet ikke om du vil?
K: Fordi jeg I don't earn any money.
H: Fordi jeg ikke tjener penger.
K: Det er en problem.
H: Ok, det er praksis, uten penger?
K: Det er viktig for cv, **men ikke**, je
H: Hvor lenge har du gått på norskkurs?
K: Ehm, jeg lærte å snakke norsk for på på to måneder måneder siden siden,
H: I to måneder.
K: i to måneder
H: Siden august/september
K: Ja, ja, midt august.
H: Med astrid, eller har du gått et annet kurs?
Er det fin klasse?
K: Det er bra. Ja, det er veldig interessant.
H: Ja?
K: Og hun er wie, like, som en en, ehm, i don't know that.... bestemor
H: Ja! ... Hun er veldig koselig.
K: Ja, ja.
H: Det er kjempebra. Nå er klokka kvart over, så du må kanskje gå.
K: Ja.
H: Tusen takk for hjelpen!
K: Gjerne.

Vedlegg 18) Transkripsjon 2 (Bernd, utdrag)

Bernd (utdrag av samtalen, muntlig I)

H: Du skal fortelle tre ting som de gjør,

B: Som jeg gjør?

H: Nei, som de gjør, og tre ting som de ikke gjør.

B: Aja, ok, eh, tre ting som de gjør?

H: Han, hun, hva gjør hun?

B: Han spiller gitar, **men han ikke ehm spiller ehm, ehm, ehm schlagzeug**, drum?

H: slagverk,

B: slagverk, **men han spiller ikke slagverk**. Og hun, han rir, **men han ikke kjører ehm bil**, og han ehm pusser tennene, **men han ikke spise etterpå**.

H: Hvorfor ikke?

B: Fordi han skal spise først og pusse tennene...

H: etterpå

B: etterpå.

H: Kan du fortelle tre ting som du har gjort i dag, og tre ting som du ikke har gjort?

B: Å ja, jeg har sovt veldig lang, **derfor jeg ikke står opp tidlig**, og jeg har spist frokost med, sammen med Lotte og vi har laget kafé, **men vi har ikke laget eggerøre**.

H: Mhm, hvorfor ikke?

B: **Fordi vi hadde ikke egg**. [LATTER] Og og hva, oh! Jeg hadde vaskedag i dag, eh men jeg **har ikke vasket** rom min, bare min klær.

H: Og hvorfor har du ikke vasket rommet ditt?

B: Fordi **jeg tenker det er ikke ehm, necessary?**

H: nødvendig

B: ikke nødvendig i dag, fordi det er ganske fint der.

H: OK, det var bra. Kan du fortelle tre ting som de gjør her og tre ting som de ikke gjør [peker på den andre plansjen].

B: Aja, det er noen, er en kvinne som rekner, **men hun skriver ikke**. Og det er også en gutt som synger, men **han snakker ikke**, og oh, det er en gutt som greit. **Han lo ikke**.

H: Å, hvorfor gråter han da?

B: **Jeg vet ikke, kanskje han har ikke**, kanskje han var på skolen og der var kanskje andre gutter, en andre gutt...

H: en annen gutt

B: en annen gutt, og kanskje han sparkte han. **Jeg vet ikke**. Jeg håper at det drar forbi...

H: det går over

B: Det går over? Jeg håper det går over.

H: Tror du at hun liker å lage mat?

B: Kanskje, men jeg tenker ikke i dag, **fordi hun har ikke et smil**, hun ser ut litt som hun kjeder seg.

H: Tror du han maler i helgen også?

B: I helgen? Nei, **det tenker jeg ikke fordi** jeg tenker det er jobb hans, og **derfor han skal ikke jobbe** på helgen.

Vedlegg 19) Transkripsjon 3 (Nadine, utdrag)

Nadine (utdrag av samtalen, muntlig I)

H: Kan du fortelle tre ting som de gjør, og tre ting som de ikke gjør – på dette bildet. Forsto du?

N: Ich soll drei Sachen sagen was sie machen, und drei was sie nicht machen?

H: Ja.

N: Ok.

H: På dette bildet.

N: M... Hun maler.

H: Hun eller han?

N: Han. Oh. Han maler. Han player...

H: spiller

N: spiller gitar. Hun... not baker

H: Du kan si baker

N: Hun baker en kake. Und jetzt drei sachen mit ikke, oder?

H: Ja, tre ting som de ikke gjør.

N: **ehm, ehm, han ikke spiller gitar.**

H: Mhm. Jo, han spiller gitar! Und dann sagst du etwas dass er *nicht* macht.

N: Ah, so!

H: Von den anderen bildern, zum Beispiel.

N: **Ok, han ikke baker en kake.**

H: Mhm, bra.

N: **Han ikke ehm, spiller tennis.**

H: Mhm.

N: **Han ikke maler**

H: Ok, bra. Kan du fortelle tre ting som *du* har gjort i dag, og tre ting du *ikke* har gjort.

N: Mhm, jeg spiste forkost i dag. I dag jeg leste en boka, en bok, og i dag jeg traff min venn.

H: Ok

N: Ehm, i dag jeg spiste ikke middag, og jeg gjorde ikke min hemmeoppgave, og jeg, ehm, **jeg, ehm ik, jeg gå...., gå ...**

H: gikk

N: jeg gikk ikke, jeg gikk ikke? Jeg gikk ikke på gym på Domus.

H: Hvorfor ikke?

N: Fordi jeg har ikke, jeg har litt tid.

Vedlegg 20) Negasjon i leddsetninger

Eksempler på negasjon i leddsetninger. Oversikten er ikke uttømmende.

Muntlig I

Katja

H: Er det noe du ikke liker?

K: For eksempel at de nordmen **liker ikke** å snakke med utlendinger.

H: Spiller du piano i Norge også?

K: Nei.

H: Hvorfor ikke?

K: Fordi jeg har ikke en piano.

K: Hun ikke, ikke treffer en venn.

H: Hvorfor ikke?

K: Fordi hun har ikke tid.

H: Og hvorfor leser hun ikke, hvorfor studerer hun ikke?

K: Fordi hun har ikke tid. Hun er ikke interessert.

Rainer

H: Er det noe i Oslo eller Norge som du ikke liker?

R: Nei, jeg har ikke found,

H: Funnet,

R: funnet noen ting **jeg ikke liker**. Men nå. Så kanskje etterpå i en år jeg kan sier mer om det.

Det er noen professor jeg kan forstå godt, men det er andre **jeg kan ikke** forstå så godt, så...

I dag sov jeg veldig mye, **fordi jeg gikk ikke** på universitetet i dag.

Jeg svømte ikke. Hvorfor ikke?

Fordi jeg hadde ikke tid.

H: Du liker ikke norsk TV? Du kan være ærlig!

R: nei, jeg er, eh, noen ganger jeg liker det, og noen ganger jeg liker det ikke.

H: Og hvorfor liker du det ikke, da?

R: Hvis filmen er bad, dårlig, jeg liker ikke. Hvis filmen er god, fin film, jeg liker det. Men det er også tysk eller engelsk film **jeg liker ikke**, så jeg kan si **det ikke er** generelt.

H: Tror du at hun liker å lage mat?

R: Nei, det tror jeg ikke.

H: Hvorfor ikke?

R: Hun, eh, looks, se, no, she looks...

H: Hun ser ut som

R: Hun ser ut som, no, **at hun liker det ikke.**

Anne

A: Jeg har ikke male, fordi jeg kan ikke male veldig bra.

H: Tror du at han liker å fiske?

A: Nei, jeg tror **han liker ikke å fiske**. Jeg tror han liker å spille gitar.

Nadine

N: jeg gikk ikke, jeg gikk ikke? Jeg gikk ikke på gym på Domus.

H: OK, hvorfor ikke?

N: **fordi jeg har ikke**, jeg har litt tid.

N: Fordi han leser en avisa og **hjelpete ikke** henne.

Bernd

H: Tror du at hun liker å lage mat?

B: Kanskje, men jeg tenker ikke i dag, **fordi hun har ikke et smil**, hun ser ut litt som hun kjeder seg.

H: Tror du han maler i helgen også?

B: I helgen? Nei, det tenker jeg ikke fordi jeg tenker det er jobb hans, og derfor han skal ikke jobbe på helgen.

B: Og jeg tenker han ikke lærer på universitetet i helgen. (??)

Jeg tenker de fleste personer **ikke liker** det, men jeg tenker **det er ikke** fair at alltid bare de kvinner skal gjøre det, og derfor jeg tenker det er best å dele hjemarbeid. Derfor det er ikke så mye for hver person.

Ingmar

Jeg tenker jeg prøvde tre eller fire ganger, men fordi min norsk er ikke bra nok, jeg har ingen ...

Muntlig II

Anne

Og jeg sang ikke fordi jeg kan ikke synge.

Jeg vil ha en bil som er rød, **men som er ikke grønn**. Og jeg vil ha en bil som er stor, men ikke liten. Og jeg vil ha en bil som er gammel, men ikke ny. Jeg vil ha en venn som er hyggelig. Og jeg vil ha en venn som er liten og som vil ha en venn som er rar. Jeg vil ha en **venn som er ikke** unormal, og som, jeg vil ha en venn som er ikke gammel og som vil ha en venn **som er ikke eh dårlig**

Jeg vil ha et hus som er hyggelige fordi jeg skal bo der og jeg vil ha en hus som er blå, fordi det er vakker, og jeg vil ha en hus som er stor fordi det er hyggelig. Jeg vil ha en hus **som er ikke** [u?]normal, fordi det er, what's boring? [kjedelig], kjedelig. Og jeg vil ha en hus **som er ikke liten**, fordi jeg vil bo der med mange venner. Og jeg vil ha en hus **som er ikke** uhyggelig, fordi jeg skal [???

Jeg har ikke, hm, jeg har ikke gå på vikingskipene, **fordi jeg hadde ikke** tid. Og jeg har ikke gå på ski, fordi **det var ikke** snø.

hun er ikke veldig glad [hvorfor ikke?] Fordi **han hjelper hun ikke**. På slutten hun vasker ektemannen hennes sammen med klæren. [hvorfor det?] fordi jeg elsker han ikke, [latter] fordi han hjelper ikke, hun er what's mad [sint], ja sint. Hun er ferdig med ham.

Ingmar

OK, ting **de gjør ikke**: (...)

Han leste, hun løp, han spiste. **Hva de ikke gjorde...**

Og tre ting **jeg gjorde ikke** i går...

Og hva gjorde jeg heller ikke?

Jeg vil ha en bil som er rød. Jeg vil ha en bil som ser ut som Kit fra Night Rider. Jeg vil ha en bil som er stor. Jeg vil ha ingen bil som trenger mye bensin. Jeg vil ha en bil **som er ikke** så farlig for miljøet. Jeg vil ha en bil **som er ikke** for langsomt. Jeg vil ha et hus som er stor, fordi **jeg må ikke** rydde opp hver dag. Jeg vil ha et hus som er nær til sentrum. Jeg vil ha et hus som er åpent for mine venner fordi jeg vil spøke med dem. Jeg vil ha et hus **som er ikke** for små, fordi mine vennene **burde ikke** kunne komme og besøke meg. Jeg vil ha et hus **som er ikke** rosa, fordi jeg liker denne farge ikke så mye. Jeg vil ha et hus som er, **som har kjedelige veggen, vegger ikke**, fordi jeg vil ha muligheten at jeg kan ha bilder på veggen. Jeg tror at det er litt bedre når du har sjanske å velge. Men jeg er sikkert **at du kan ikke** ha denne sjansen for tidlig, fordi små barna vil aldri gå til skolen kanskje.

Kanskje hun var så stresset **at hun ikke market** at han var ingen klær. Men kanskje hun gjorde det **fordi han hjelpet ikke** når han hadde tid og muligheten.

Allerede på friundervisningen i tyskland, det var min strategi å snakke så fort som mulig, fordi så **kunne læreren ikke høre** når jeg gjorde feil.

På det siste bildet, eh, er han sannsynligvis veldig overrasket, fordi han tenkte et øyeblikk foran at det var en veldig interessant fotballspill han **kunne ikke** se på, og nå hengte han der.

Bernd

Jeg håper at jeg får en plass i tyskspråkig litteratur her i Oslo, jeg prøver, men det er ikke sikkert, for kanskje jeg har ikke poeng nok.

Men hva **jeg har ikke** gjort i dag var jeg har ikke trent i dag, fordi jeg har sovd for lange. Og jeg også har ikke hørt vekkerklokken. Og hva **har jeg også ikke gjort** i dag?

Jeg vil ha en bil som er grønn. Jeg vil ha en bil som er uvanlig. Og jeg vil også ha en bil som er rask. **Men jeg vil ikke ha en bil [nei du må begynne her, jeg vil ha en bil som...].**

Ah, ok, unnskyld. Jeg vil ha ikk, jeg vil ha en bil som er ikke stygg. Jeg vil ha en bil **som er ikke** rød. Jeg vil ha også en bil **som ikke er** uhyggelig. Jeg vil ha et hus som er stort, fordi jeg vil ha mye plass. Jeg vil ha et hus som er morsomt, fordi jeg vil at vennene mine har noe for å la av som de besøker meg. Og jeg vil ha et hus som er hyggelig, fordi jeg liker som det er hyggelig. Jeg vil ha et hus **som er ikke** vanlig, fordi jeg vil jo ikke kjede meg. Jeg vil ha et hus **som er ikke** gammelt, fordi jeg vil jo ikke reparere så mye. Og jeg vil ikke ha et hus som er blått, fordi da kan jeg jo ikke se som himmelen er også blå.

Hun går derfor at hun er ferdig, og kanskje hun vil ikke høre bråket av ektemannen hennes.

Vedlegg 21) Inversjon muntlig

Eksempler på inverterte og ikke-inverterte setninger hos en informant på muntlig II.

Ingmar

I dag **jeg gjorde** en presentasjon av Hamburg.

På norskkurset **må vi** presentere noe, og jeg måtte bestemme meg i to minutter, så **jeg valgte** bare det enkleste for meg. Nå **er jeg** ikke så sikker. Når jeg får hjemmeoppgavene tilbake, **noen ganger de har** forskjellig farge som de hadde... merkelig.

I går **jeg oppdagte**, oppdaget at Berlin er nesten to timer så stor som Hamburg.

Fordi jeg vil sykle hele vinteren, **jeg skal** ikke mase nå.

I går **arbeidet jeg** på universitetet, fordi min eksamen i jus er i to or tre uker og jeg har ikke gjort så mye for det.

Om ettermiddagen **prøvde jeg** å drikke te med en venn, men hun glemte det.

Og tre ting **jeg gjorde** ikke i går. Jeg søket etter en jobb, men nå **jeg ringte** til dette sted.

Og hva **gjorde jeg** heller ikke? Jeg kunne ikke komplettere presentasjonen i går.

Klokka sju **står hun** opp. Klokka åtte **spiser hun** frokost. Klokka **ni må** hun gå til skolen.

Eller hun går til skolen. Sannsynligvis **må hun**.

I hvert fall **jeg lekte** mye.

Klokka ti **lytter hun** til læreren hennes. Klokka tre **gikk hun** tilbake hjemme. Klokka fire

spiste hun middag. Klokka fem **gjorde hun** sine lekser. Klokka ti **pusser hun** sine tenner.

Det fortsetter seg på de to neste bilder, og på det siste bild **hengt hun** ham opp.

På det første bildet **tror han** kanskje at det var en katastrofe i Øst-Europa med ti døde hunder.

Hun tror sannsynligvis at det er en normal dag, det er noe du må gjøre veldig ofte, å vaske

klær. Og det ser ut som han gjør det ikke så ofte, så kanskje hun på det første bildet hun

tenker at hm, igjen **jeg må** gjøre det, og han leser tidsskrifter.

Allerede på friundervisningen i tyskland, **det var** min hovedstrategi å snakke så fort som

mulig, fordi så kan, **kunne læreren** ikke høre når jeg gjorde feil. I Tyskland **det er, du måtte**

ikke snakke *så* fort og det var allerede mulig, men her **må du** snakke veldig fort hvis det

skulle være mulig. Å... faktisk(.) **jeg tror** ikke at det er mulig for meg å snakke så fort at min

lærer **ikke hørte** feil.

På det siste bildet, eh, **er han** sannsynligvis veldig overrasket, fordi han tenkte et øyeblikk

foran at det var en veldig interessant fotballspill han kunne ikke se på, og nå **hengte han** der.

Vedlegg 22) Andre adverb

Primær-gruppa	Aldri 3.19 (1)	Ofte 4.4 passiv 5.32 aktiv (2)	Alltid 4.12 passiv (1)	Kontroll-gruppa	Aldri 3.19 (1)	Ofte 4.4 passiv Alltid 4.12 passiv (2)	5.32 aktiv (1)
A	0	0	0	A	0	0	0
B	1	1a	0	B	0	0	0
C	1	1a	0	C	0	1	1
D	0	0	1	D	0	0	0
E	0	1a	0	E	1	2	0
F	0	0	0	F	0	1	0
G	0	0	0	G	0	0	0
H	0	0	0	H	0	0	0
I	0	0	0	I	0	0	0
J	0	0	0	J	0	0	0
K	0	0	0	K	0	1	0
L	0	0	0	L	1	2	1
M	0	1p	0	M	0	1	0
N	1	1p, 1a	0	N	0	0	0
O	0	0	0	O	0	1	0
U	0	0	1	P	1	1	0
V	0	0	0	Q	0	2	1
R	0	0	0	R	0	1	1
S	0	0	0	S	0	0	0
T	0	0	0	T	0	1	1
I alt 11 feil				I alt 22 feil			