

«Kan du hjelpe til meg, lærer?»

*En korpusbasert studie av preposisjoner i
verbblokker*

Jessica Therese Andersen



Masteroppgave i norsk som andrespråk – NOAS 4190
Institutt for lingvistiske og nordiske studier
Det humanistiske fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

12.06.2019

«Kan du hjelpe til meg, lærer?»

En korpusbasert studie av preposisjoner i verbblokker

Jessica Therese Andersen

Masteroppgave i norsk som andrespråk
NOAS 4190
Institutt for lingvistiske og nordiske studier
Det humanistiske fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

2019

© Jessica Therese Andersen

2019

«Kan du hjelpe til meg, lærer?» En korpusbasert studie av preposisjoner i verbblokker

Jessica Therese Andersen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven handler om hvordan voksne som lærer norsk som andrespråk på høyere nivå bruker preposisjoner i verbale uttrykk i skriftlige tekster. De verbale uttrykkene som undersøkes, består av minst ett verb og minst én preposisjon, slik som *å høre etter*, *å tenke på noe* og *å ha med seg noe*. For å beskrive disse uttrykkene, har jeg valgt betegnelsen verb-preposisjon-blokker (VPB). Når preposisjoner opptrer i VPB har preposisjonens grunnbetydning liten eller ingen relevans for betydningen av uttrykket som helhet. Vi kan derfor si at det er snakk om en abstrakt bruk av preposisjoner, og at VPB må læres samlet som idiomatiske enheter, eller blokker av ord. Hensikten med studien er å beskrive hva som kjennetegner andrespråksinnlæreres bruk av VPB i skriftlig produksjon.

Undersøkelsen er korpusbasert, og dataene er hentet fra Norsk Andrespråkskorpus (ASK). Korpusutvalget er begrenset til tekster fra Språkprøven som, for innlærernes del, er vurdert til nivå B2 eller høyere. Korpusdataene bearbeides kvantitativt, men annotering av korpustreff og feiltyper baserer seg til en viss grad på kvalitative vurderinger. Den metodiske tilnærmingen er derfor blandet.

Funnene diskuteres i lys av bruksbaserte («usage based», UB) tilnærminger til andrespråklæring. Sentrale antakelser innenfor UB er at språk består av form-funksjon-enheter som kalles konstruksjoner. Konstruksjonene varierer fra konkrete eksemplarer til abstrakte mønstre. Språkets mønstre åpenbarer seg for innlærerne gjennom bruk, og utvikler seg gjennom komplekse og sammenvevde prosesser som foregår på flere plan samtidig. Som bakteppe for diskusjonen av funnene har jeg benyttet det bruksbaserte rammeverket Associative-Cognitive CREED (Ellis, 2006).

Funnene i denne studien kan tyde på at innlærere som mestrer norsk skriftlig på høyere nivå fremdeles har begrensninger i VPB-forrådet som gjenspeiler seg i frekvens og variasjon. Både preposisjonene og VPB-konstruksjonene de bruker er for det meste enkle i oppbygging.

Dat materialet benyttet i denne oppgaven er begrenset og funnene må derfor tolkes og anvendes med varsomhet. Oppgaven belyser imidlertid et sentralt område i norsk språk som mange andrespråksinnlærere sliter med, og avdekker et behov for mer forskning på andrespråksinnlæreres bruk av preposisjoner i norsk.

Forord

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mannen min, som har gjort korpusdataene mer håndterlige, hjulpet meg å holde motivasjonen til å fullføre oppe, og ikke minst holdt ut med meg gjennom en strevsom tid. Jeg kunne aldri klart dette uten din hjelp med alt fra matlaging og oppfølging av barn til sortering av data og korrekturlesning. Takk, kjæreste Frank!

Deretter vil jeg takke veilederen min, Ingebjørg Tonne, både for grundige tilbakemeldinger, god veiledning, og for den tålmodigheten og forståelsen jeg ble møtt med gjennom hele skriveperioden. Du hjalp meg til å bevare troen på at jeg skulle klare å fullføre. Takk!

Marte Nordanger, Lars Anders Kullbrandstad og Åshild Næss vil jeg også benytte anledningen til å takke. Deres inspirerende og lærerike forelesninger har betydd mye for meg. Uten deres kunnskap og pedagogiske evner hadde jeg aldri kommet meg gjennom med så gode resultater. Dere er virkelig fantastiske inspiratorer. Takk!

Takk også til Mette Nordhus, Elisabeth Hystad og Sølvi Bjørkmo, som har vært mine gode, hensynsfulle, omsorgsfulle ledere gjennom hele masterperioden. Takk for at dere trodde på meg, og for viljen dere har vist til å tilrettelegge både arbeidstid og arbeidsoppgaver så denne masteroppgaven til slutt kunne få se dagens lys. Alle tidligere og nåværende kolleger fortjener i denne sammenheng også en takk for tålmodighet, inspirasjon og gode samtaler. Takk!

Og sist, men absolutt ikke minst, heller det motsatte, vil jeg rette en stor takk til alle kursdeltakerne jeg har vært så heldig å få undervise i norsk som andrespråk gjennom de siste 15 årene. Takk til alle dere som har lært meg så mye om så mangt i tiden vi har hatt sammen på Oslo Voksenopplæring Smedstua og Skullerud, på Moss Voksenopplærings- og kvalifiseringssenter og på Follo Kvalifiseringssenter i Ski.

Tusen takk alle sammen!

Langhus, juni 2019

Jessica Therese Andersen

Symboler:

()	semantisk enhet
[]	valgfritt ledd
?	valgfritt eksemplar.
	eller
=	er

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Motivasjon for valg av tema.....	2
1.1.1	Preposisjoner i norsk.....	3
1.1.2	Klassifisering av preposisjoner.....	4
1.1.3	Preposisjonenes bruksområder i norsk.....	5
1.2	Presiseringer og avgrensninger.....	8
1.2.1	VPB-konstruksjoner.....	8
1.2.2	Partikkelverb.....	10
1.2.3	Verbpartikler.....	10
1.2.4	Feilforekomster.....	11
1.2.5	Forskningsspørsmål.....	11
1.3	Oppgavens struktur.....	13
2	Teoretisk rammeverk.....	15
2.1	The Associative-Cognitive CREED.....	16
2.1.1	Prinsipp 1 – Andrespråkstilegnelse er konstruksjonsbasert.....	16
2.1.2	Prinsipp 2 – Andrespråkstilegnelsen er rasjonell.....	18
2.1.3	Prinsipp 3 – Andrespråkstilegnelsen er eksemplardrevet.....	18
2.1.4	Prinsipp 4 – Andrespråkstilegnelsen er emergentisk.....	20
2.1.5	Prinsipp 5 – Andrespråkstilegnelsen er dialektisk.....	21
2.2	Oppsummering.....	22
3	Materiale og metode.....	23
3.1	Norsk andrespråkkorpus (ASK).....	23
3.1.1	Utvalg.....	24
3.1.2	Data.....	24
3.1.3	Annotasjon.....	25
3.1.4	Søk.....	26
3.2	Reliabilitet og validitet.....	26
3.2.1	Datainnsamlingssituasjonen.....	27
3.2.2	Representerbarhet.....	28
3.2.3	Søk, tagging og annotasjon.....	30
3.2.4	Sammenliknbarhet.....	31

3.3	Annoteringsutfordringer	32
3.3.1	Tagging av preposisjonsforekomster	33
3.3.2	Tagging av VPB-forekomster	34
3.3.3	Tagging av feil	36
3.4	Bearbeiding og sortering av data	36
3.4.1	Antall ord i VPB-forekomster	36
4	Funn.....	39
4.1	Forekomster av preposisjoner totalt og i VPB.....	39
4.1.1	Totalt antall preposisjonsforekomster	39
4.1.2	Totalt antall VPB-forekomster	42
4.1.3	Totale preposisjonsforekomster og VPB sett i sammenheng.....	44
4.1.4	Oppsummering	45
4.2	Frekvens og variasjon i VPB-bruk	45
4.2.1	Konstruksjoner og mønstre	46
4.2.2	Oppsummering	48
4.3	Kompleksitet i VPB-konstruksjoner.....	48
4.3.1	Sammensatte preposisjoner i VPB	49
4.3.2	Komposisjonell kompleksitet i VPB	49
4.3.3	Oppsummering	51
4.4	Avvik i preposisjonsbruk i VPB-konstruksjoner.....	52
4.4.1	Feiltyper og frekvens.....	52
4.4.2	Feil i kontrollkorpuset	53
4.4.3	Feil i innlærerkorpuset	54
4.4.4	Feilfordeling hos innlærerinformantene.....	56
4.4.5	Oppsummering	57
4.5	Oppsummering av funnene.....	57
5	Diskusjon.....	59
5.1	Preposisjonsbruk.....	59
5.1.1	Høyfrekvente preposisjonskonstruksjoner	60
5.1.2	Lavfrekvente preposisjonskonstruksjoner.....	61
5.1.3	Preposisjoner i VPB	64
5.2	VPB-bruk.....	66
5.2.1	VPB-frekvens	66

5.2.2	VPB-semantikk	67
5.2.3	VPB-variasjon	68
5.2.4	Frekvens og variasjon sett i sammenheng	70
5.3	Mønstervariasjon	71
5.3.1	Preposisjonsmønstre vokser frem	71
5.3.2	VPB-mønstrenes kompleksitetsgrad	72
5.4	Avvikende preposisjonsbruk i VPB	73
5.4.1	Eksemplardrevne avvik i kontrollkorpuset	74
5.4.2	Eksemplardrevne avvik i innlærerkorpuset	75
5.5	Vurdering av måloppnåelse	76
6	Avslutning	77
6.1	Generaliserbarhet	77
6.2	Mulige pedagogiske implikasjoner	78
6.2.1	Utfordringer med innlæring av VPB	78
6.2.2	Fokus på form eller funksjon	79
6.3	Forslag til videre forskning	80
	Litteraturliste	83
	Vedlegg	87

Liste over diagrammer og tabeller

Diagram 3.1: Oversikt over antall kandidater som fikk tekstene sine vurdert til nivå B2 eller bedre på Språkprøven i ASK hovedkorpus	28
Diagram 3.2: Oversikt over engelskferdigheter hos innlærerinformantene	29
Diagram 3.3: Distribusjon av ord sortert etter ordklasse i kontrollkorpus og innlærerkorpus.	31
Tabell 4.1: De 10 hyppigst brukte preposisjonene i begge delkorpusene	40
Tabell 4.2: Prosentvis forekomst av preposisjonene	41
Tabell 4.3: Preposisjoner som bare forekommer i kontrollkorpuset	41
Tabell 4.4: Preposisjoner som bare forekommer i innlærerkorpuset	42
Tabell 4.5: Preposisjonsforekomster som forekommer i VPB i begge korpus	44
Tabell 4.6: De 10 mest frekvente VPB-konstruksjonene i kontrollkorpuset sammenlignet med forekomster i innlærerkorpuset	46
Tabell 4.7: Totalt antall feil i hvert korpus.....	53
Tabell 4.8: Detaljert oversikt over avvikende preposisjonsbruk i VPB i kontrollkorpuset	54
Tabell 4.9: Detaljert oversikt over feil i innlærerkorpuset	56

1 Innledning

Denne masteroppgaven i norsk som andrespråk handler om hvordan voksne innlærere bruker flerordskonstruksjoner, eller blokker av ord, som består av minst ett verb og minst én preposisjon i skriftlig produksjon. Eksempler på ulike typer verbblokker er *å leke med* i setningen «Han leker med dukker.», *å gå god for* i setningen «Hun gikk god for henne.» eller *å gjøre krav på* i setningen «De gjorde krav på arven.» Verbblokkene som undersøkes her er de som følger samme mønster som første eksempel. De inneholder minst én preposisjon i tillegg til det finitte verbet, men ingen adjektiv (som *god* i andre eksempel over) eller substantiv (som *krav* i tredje eksempel over). Jeg har valgt å bruke uttrykket verb-preposisjonsblokker (VPB) om disse konstruksjonene, og vil se nærmere på bruken av VPB hos innlærere som mestrer norsk skriftlig på høyere nivå, dvs. har skrevet tekster som er vurdert til nivå B2 eller høyere på CEFR-skalaen¹ da de var oppe til en nasjonal prøve i norsk.

Dette innledningskapittelet motiverer det overordnede forskningsspørsmålet:

Hva kjennetegner bruken av preposisjoner i verbale uttrykk i tekster skrevet av andrespråksinnlærere som mestrer norsk skriftlig på høyere nivå?

For å undersøke hva som kjennetegner VPB-bruken til den valgte innlærergruppa bruker jeg tekstkorpus som datagrunnlag, nærmere bestemt Norsk Andrespråkskorpus (ASK) som består av totalt 1735 tekster skrevet av innlærere og 200 tekster skrevet av morsmålsbrukere av norsk. Utvalget som er brukt i denne oppgaven, består av 139 tekster knyttet til Språkprøven. 100 av tekstene er skrevet av informanter som har norsk som førstespråk og disse utgjør mitt kontrollkorpus². De resterende 39 tekstene er skrevet av andrespråksinnlærere av norsk som har fått tekstene sine vurdert til nivå B2 eller høyere på CEFR-skalaen, og disse utgjør mitt innlærerkorpus³. ASK-korpuset beskrives mer detaljert i kapittelet om materiale og metode (jfr. 3.1.).

Det er ikke foretatt noen statistiske analyser i denne oppgaven, men dataene er behandlet kvantitativt i den forstand at antall preposisjonsforekomster totalt, antall forekomster som opptrer i VPB, og antall feil knyttet til preposisjoner som forekommer i VPB, er talt opp i

¹ The Common European Framework of Reference for Languages, en internasjonal skala som angir ferdighetsnivå i et språk. B2, som er høyeste nivå for selvstendig språkbruk, er i mange vestlige land det nivået som kreves for opptak til høyere utdanning.

² Heretter omtalt som kontrollkorpuset.

³ Heretter omtalt som innlærerkorpuset.

hvert korpus. Opptellingen av totalt antall preposisjoner er foretatt ved hjelp av ordklassetaggen som er tilordnet i ASK, mens VPB-preposisjoner og feil er lokalisert og tilordnet en ekstra annotasjon først ved hjelp av søk i ASK og deretter ved manuell gjennomgang av korpusmaterialet. Det ligger altså en kvalitativ vurdering til grunn for annoteringen av korpustreffene, ettersom taggingen av VPB-forekomster er gjort manuelt, mens dataene i hovedsak er bearbeidet kvantitativt. Metodisk sett kan man derfor si at det verken er snakk om en ren kvantitativ behandling av datamaterialet eller en ren kvalitativ tilnærming til det, men at det snarere er snakk om en blandet innfallsvinkel.

Funnene i denne oppgaven diskuteres i lys av bruksbaserte læringsteorier. Felles for de bruksbaserte tilnærmingene til andrespråklæring er at de antar at språklig input er primærkilden til andrespråkstilegnelse, og at språklæring foregår gjennom generelle kognitive mekanismer som er aktive i all læring (Wulff og Ellis, 2018, s. 37). Språksynet innenfor denne retningen er dynamisk, hvilket vil si at språk, språkbruk og språkstilegnelse alltid er i utvikling. Den språklige kunnskapen et menneske besitter er derfor fleksibel og kan påvirkes av både indre og ytre faktorer. Rammeverket jeg har valgt å forholde meg til i denne oppgaven er utviklet av forskeren Nick Ellis (2006), The Associative Cognitive CREED (A-CREED). Akronymet *CREED* springer ut fra antakelsene om at andrespråklæring er konstruksjonsbasert (C), rasjonell (R), eksemplardrevet (E), emergent (E) og dialektisk (D). Disse fem prinsippene for andrespråklæring vil danne bakteppet for tolkning og diskusjon av funnene i denne oppgaven, og presenteres nærmere i kapittel 2.

1.1 Motivasjon for valg av tema

Etter å ha arbeidet over 10 år som norsklærer for voksne innvandrere, har jeg ikke tall på hvor ofte jeg har hørt at preposisjoner er vanskelig i norsk. Utover det helt grunnleggende som går på preposisjonenes relaterende funksjon, for eksempel i uttrykk for tilhørighet og plassering i tid og rom, synes jeg også selv at det er utfordrende å forklare den utstrakte bruken av preposisjoner i norsk. Ofte kommer man til kort, særlig når man underviser grupper på høyere nivå, og man ender opp med å si noe slikt som: «Bare lær deg hele uttrykket.», «Det finnes ingen logisk grunn til at vi bruker akkurat den preposisjonen i dette uttrykket.», eller «Beklager, men sånn er det bare.». Mange lærere i norsk som andrespråk kan sikkert kjenne seg igjen i denne beskrivelsen, og vil kanskje også være enig i at slike forklaringer oppleves som lite tilfredsstillende både for lærer og kursdeltaker. Men kan det likevel være mulig at

disse utsagnene, som vi ofte tenker på som nødløsninger og bortforklaringer, likevel har noe for seg?

Under arbeidet med denne oppgaven har jeg kommet til den erkjennelsen at én mulig årsak til at så mange innlærere strever ekstra mye med å lære seg riktig bruk av preposisjoner, og at lærerne strever like mye med å forklare bruken, kan være at både innlærerne og lærerne oppfatter preposisjoner først og fremst som en del av grammatikken, språkets formsystem, og av den grunn forventer at all preposisjonsbruk skal være forutsigbar eller styrt av «regler», slik at læreren gjennom instruksjon kan hjelpe innlæreren å utvikle eksplisitt kunnskap om hvordan, og i hvilke sammenhenger, en preposisjon brukes i norsk. Med eksplisitt kunnskap mener jeg en bevisst og tilgjengelig kunnskap innlæreren kan verbalisere og gjøre rede for (Nordanger og Tonne, 2018, s. 166), for eksempel ved å formulere en grammatisk regel eller greie ut om et språklig fenomen.

All preposisjonsbruk i norsk er imidlertid ikke forutsigbar eller mulig å gjøre rede for ved hjelp av regelformulering. Dette mener jeg har å gjøre med at mye av preposisjonsbruken i norsk er tettere knyttet til ordforråd enn til grammatikk, noe jeg utdyper i punkt 1.1.3 der jeg beskriver preposisjonenes bruksområder i norsk i korte trekk, og presiserer hvilken type preposisjonsbruk denne oppgaven dreier seg om. Før jeg tar for meg bruk av preposisjoner i norsk, vil jeg gi en kort omtale av hva preposisjoner er og forhold rundt klassifiseringen av preposisjoner som har konsekvenser for innholdet i denne oppgaven.

1.1.1 Preposisjoner i norsk

Preposisjoner blir ofte omtalt i lærebøker i norsk som andrespråk som små, ubøyelige ord som uttrykker relasjoner, og står foran ordet de styrer (se f.eks. Nilsen, 2016, Golden, MacDonald og Ryen, 2014, Kunnskapsforlaget, 2001). Det finnes også *post*-posisjoner som står etter ordet de styrer (folk *imellom*), og sirkumposisjoner som står rundt (*for* tre år *siden*). Disse småordene uttrykker alle relasjoner mellom ord og kan samles under betegnelsen adposisjoner (Næss, 2011, s. 85-86). På norsk bruker vi imidlertid stort sett termen preposisjon om alle typene nevnt over, uavhengig av om de står foran ordet de styrer eller ikke.

Den relaterende funksjonen preposisjoner har, kan i teorien fullt ut ivaretas av kasus, men likevel er det sjelden at språk er helt uten preposisjoner selv om de har et godt utbygd kasussystem (Næss, 2011, s. 86). Preposisjoner er hyppig forekommende i

flerordskonstruksjoner, som VPB er et eksempel på, og vi finner identiske eller liknende konstruksjoner også i andre språk, for eksempel i engelsk.

Vi kan altså konkludere med at preposisjoner er en vanlig ordklasse i alle verdens språk, selv om man må anta at både antall preposisjoner, bruksfrekvens og hvilke funksjoner preposisjonene har i tillegg til å uttrykke relasjoner varierer. Således kan vi regne med at de fleste innlærere av norsk som andrespråk har noe kunnskap om preposisjoner og deres grunnleggende funksjon, fra morsmålet eller fra andre språk de kjenner til.

1.1.2 Klassifisering av preposisjoner

Preposisjoner omtales som regel som en lukket ordklasse (se f.eks. Faarlund, Lie og Vannebo, 1997, Hagen, 2002 og Næss, 2011), hvilket vil si at nye eksemplarer sjelden oppstår eller tas inn i språket som låneord fra andre språk. I arbeidet med Norsk referansegrammatikk (NRG) gjennomførte Faarlund, Lie og Vannebo, en revisjon av det norske ordklassesystemet (Faarlund, Lie og Vannebo, 1997, s. 21). Et resultat av denne prosessen var nettopp endringer i preposisjonsklassen. Klassen fikk nye medlemmer, ikke nye ord eller låneord, men ord som tidligere hadde tilhørt en annen ordklasse.

Den tradisjonelle inndelingen i ordklasser var basert på valens, altså om det ubøyelige ordet trenger et komplement for å danne et setningsledd eller ikke. NRG blander ifølge Kinn (1999, s. 56) tradisjonelle og alternative kriterier i sin klassifisering av ubøyelige ord (preposisjoner, adverb og subjunksjoner⁴). Preposisjoner er ifølge NGRs kriterier ubøyelige ord som er kjerne i en frase som kan ha visse syntaktiske funksjoner i en setning, for eksempel adverbial, og i tillegg kan ta utfylling (substantiv, adjektiv eller verb), men den er ikke alltid obligatorisk (Kinn, 1999, s. 62, Faarlund et al., 1997, s. 23-25). Det er for eksempel mulig å si «Vinteren var kaldere før klimakrisen.», men også «Vinteren var kaldere før.» Dette har ført til at mange ord som tidligere har vært klassifisert som adverb, nå har blitt preposisjoner, mens subjunksjonene, som har mer til felles med de tradisjonelle preposisjonene enn adverbene har, ikke klassifiseres som preposisjoner fordi de tar feil type utfylling (leddsetning/infinitivskonstruksjon) (Kinn, 1999, s. 62).

Kinn (1999, s. 56) kritiserer NGR's klassifisering for å bryte med den tradisjonelle inndelingen, uten å føre med seg ny innsikt eller større klarhet. Hva som er den mest

⁴ Ubøyelige ord omfatter også konjunksjoner, interjeksjoner og infinitivsmerket «å», men de omtales ikke her.

formålstjenlige og fornuftige måten å dele inn ordklasser på er ikke tema for denne oppgaven, men NGR's klassifiseringsmetode og konsekvensene av denne er interessant fordi dette påvirker dataene som brukes i denne oppgaven.

All tekst i ASK-korpuset er behandlet med den automatiske taggeren Oslo-Bergen taggeren (OBT), som identifiserer hvert enkelt ords ordklasse samt dets morfologiske og syntaktiske funksjoner. OBT følger NRGs ordklasseinndeling, og av denne grunn har jeg måttet forholde meg til NRGs definisjon av preposisjoner, som altså i tillegg til de tradisjonelle preposisjonene, inkluderer mange ord som tidligere har vært kategorisert som adverb, samt subjunksjonen *som* når den danner setningsleddet adverbial sammen med komplementet sitt, som i [...] *hvis man ender opp som et beinrangel* [...] (ASK, s2087). Selv om klassifiseringen ikke har noen direkte konsekvens for datamaterialet som er relevant for funnene i denne studien, er det viktig å være klar over hvilken klassifisering som ligger til grunn for antallet preposisjonsforekomster totalt. Opptellingen av VPB-forekomstene påvirkes ikke av klassifiseringen i like stor grad, ettersom VPB er tagget manuelt og preposisjonene som opptrer i VPB som regel ikke har adverbial funksjon. Likevel kan det i visse tilfeller oppstå utfordringer knyttet til å avgjøre om en konstruksjon er en VPB eller ikke når en preposisjon, enten alene eller i samspill med andre ord, både kan utgjøre et adverbialt ledd og forekomme i en VPB-konstruksjon (jfr. 3.3.2).

1.1.3 Preposisjonenes bruksområder i norsk

Den relaterende funksjonen en preposisjon kan inneha oppfattes ofte som preposisjonens «grunnleggende betydning». Denne funksjonen, som kan dreie seg om å knytte noe til et tidspunkt, en periode, et sted eller uttrykke tilhørighet, kommer til syne når preposisjonene forekommer i preposisjonsfraser som opptrer som frie adverbialer, der styringen typisk er en substantivfrase, et pronomen, en infinitivsfrase eller en nominal leddsetning (Hagen, 2002, s. 156-157). Ifølge Hagen (2002, s. 160) kan nettopp det å opptre som fritt adverbial anses å være preposisjonsfrasens prototypiske funksjon i norsk. Når preposisjoner har relaterende funksjon, opptrer de, sammen med utfyllingen sin, som konstruksjoner som kan fylle de syntaktiske funksjonene adverbial, subjekt eller objekt (Hagen, 2002, s. 160-171). Eksempler på dette er:

EKSEMPEL

SYNTAKTISK FUNKSJON OG ORDKLASSE

“*Han kommer ikke i morgen.*”

Tidsadverbial = preposisjon + substantiv

“*Barna til læreren er voksne.*”

Subjekt = substantiv + preposisjon + substantiv

“*Hun likte dronningen av Norge.*”

Objekt = substantiv + preposisjon + substantive

Selv om også bruken av preposisjoner i frie adverbialer i varierende grad kan by på problemer for innlærere av norsk som andrespråk, er det ikke denne typen preposisjonsfraser som er i fokus i denne oppgaven. Her er det de preposisjonsfrasene som Hagen (2002) omtaler som de bundne preposisjonsfrasene, eller bundne adverbialene, der preposisjonsfraser inngår som komplementærledd til et verb, som skal undersøkes nærmere. Ifølge Hagen er preposisjonen i disse tilfellene til stede i setningen fordi ordet den utfyller, altså verbet, krever det. Verbet og preposisjonen danner sammen et idiomatisk uttrykk, en konstruksjon, hvis betydning strekker seg utover betydningen av verbet og preposisjonen hver for seg. Som eksempel kan nevnes preposisjonen *etter* som gjerne uttrykker at noe følger noe annet i tid, mens uttrykket *å kjenne etter* ikke har noe med tid å gjøre. Enda tydeligere blir det hvis vi ser på verbet *å høre* og preposisjonen *til* hver for seg og samlet. *Å høre* kan sies å uttrykke ‘sansing gjennom ørene’ mens *til* kan uttrykke ‘retning’. *Å høre til* betyr imidlertid noe helt annet, noe i retning av betydningene ‘å være en del av noe’ eller ‘å eies av noe’.

Noe som ofte gjør innlæring av VPB svært krevende for andrespråksinnlærere er at ett og samme verb ofte kan danne idiomatiske fraser med ulike preposisjoner. Et eksempel på dette er verbet *å holde* som gir mange eksempler på hvordan verbblokkens mening kan forandres hvis preposisjonen byttes ut, slik vi ser i det følgende oppsettet:

VERBBLOKK MED PREPOSIJON

BETYDNING

+ adverbial eller objekt

med eksempler

å holde til + adverbial

‘å oppholde seg’, eventuelt ‘å bo’

Eks: «Klinikken holder til i Oslo.»

å holde til + objekt

‘å være tilstrekkelig for å oppnå/kjøre objektet’

Eks: «100 kroner holder til lørdagsgodt.»

å holde med + objekt

‘å være enig med noen’/’stå på samme side i en konflikt’/’heie på et lag i en sport’ e.l.

VERBBLOKK MED PREPOSISJON

+ adverbial eller objekt

å holde av + objekt (ikke-levende)

å holde av + objekt (levende)

BETYDNING

med eksempler

Eks: «Jeg holder med studentene i dette spørsmålet.» «Jeg holder med Vålerenga.»

‘å reservere’

Eks: «Kan du holde av en plass til meg?»

‘å være glad i’

Eks: «Han holdt av den vakre prinsessen.»

Som vi ser av eksemplene over, påvirker ikke bare preposisjonen, men også eventuelle ledd som kommer etter verbblokken, den semantiske tolkningen. Dette kan man anta at vanskeliggjør tilegnelsen av VPB for andrespråksinnlærere ytterligere.

Den mer abstrakte betydningen preposisjoner har i VPB, og andre flerordskonstruksjoner de inngår i, er i liten grad eksplisitt uttrykt, eller gitt særlig oppmerksomhet, i læreverket utviklet for innlærere som lærer norsk på høyere nivå (mot B2) (se f.eks. Nilsen, 2016 eller Ellingsen og MacDonald, 2015). Mange VPB og andre idiomatiske uttrykk med preposisjoner forekommer selvfølgelig i læreverkstekstene, men det er opp til den enkelte lærer å fremheve dem som en viktig del av det norske ordforrådet.

Sammenlignet med preposisjonenes rolle i frie adverbialer er altså funksjonen preposisjonene har i bundne adverbialer mer abstrakt, og kan vanskelig forklares utfra preposisjonenes «grunnleggende betydning» (Hagen, 2002, s. 172, 356). Når preposisjoner brukes i VPB, og andre idiomatiske uttrykk, vil eventuelle regler eller mønstre en innlærer har forstått og mestret som er relatert til preposisjonsbruk i frie preposisjonsfraser, antakelig ikke være til hjelp for forståelsen av verbblokken, eller for å velge eventuelt påfølgende leddtype. Erfaringer med preposisjoner i morsmålet eller andre språk man har kjennskap til er heller ikke nødvendigvis til hjelp. Det blir sjelden riktig hvis man prøver å oversette en preposisjon fra ett språk til et annet selv om uttrykket preposisjonen opptrer i likner og preposisjonenes betydninger noen ganger er sammenfallende (se f.eks. Szymanska, 2014).

Den abstrakte bruken av preposisjoner som blant annet VPB-konstruksjoner representerer kan altså være svært utfordrende å lære og kan volde mye hodebry for andrespråksinnlærere av norsk (Hagen, 2002, s. 171-175, Lie, 1990, s. 93-94). Lærere som underviser i norsk som andrespråk kan også oppleve det som vanskelig å gi fullgode forklaringer knyttet til denne typen preposisjonsbruk, og konstruksjoner av denne sorten får kanskje av den grunn ikke den

oppmerksomheten i undervisningen som de burde ha hatt. I tillegg til disse utfordringene i praksis er det forsket relativt lite på preposisjoner innenfor fagfeltet, og jeg håper derfor at denne oppgaven kan bidra til å kaste lys over et av fenomenene i det norske språket som voksne innlærere opplever som utfordrende, og som de også sjelden oppnår å mestre på nivå med morsmålsbrukere.

1.2 Presiseringer og avgrensninger

Det hadde vært svært interessant å se nærmere på hver enkelt preposisjonsforekomst i innlærerkorpuset og kontrollkorpuset, og kategorisert alle forskjellige konstruksjoner preposisjoner forekommer i utfra semantiske og syntaktiske kriterier. Det blir imidlertid altfor omfattende innenfor rammene av en masteroppgave. Derfor har jeg valgt å begrense meg til én VPB-type, og et mindre korpusutvalg.

Jeg vil også presisere at det kun er skriftlig produksjon som undersøkes i denne oppgaven. Innlærernes språkforståelsesevne og deres passive ordforråd blir ikke undersøkt i denne oppgaven. Forståelsen knyttet til VPB brukt i kontekst vil antakelig være bedre utviklet enn innlærernes evne til å uttrykke disse konstruksjonene skriftlig på andrespråket (skriftlig produksjonsevne). At andrespråksinnlærere forstår langt mer enn de selv klarer å produsere på andrespråket støttes av forskning (se f.eks. Trenkic, Mirkovic og Altmann, 2013), og det er ingen grunn til å tro at ikke dette skulle gjelde også for abstrakt bruk av preposisjoner i norsk. I denne oppgaven ser jeg imidlertid bare på forekomster av preposisjoner og VPB-konstruksjoner i skriftlig produksjon.

1.2.1 VPB-konstruksjoner

For å beskrive den typen uttrykk som undersøkes i denne oppgaven har jeg som nevnt tidligere valgt betegnelsen verb-preposisjon-blokker (VPB). Jeg mener det er et dekkende uttrykk nettopp fordi verbet og preposisjonen sammen danner et idiomatisk uttrykk eller en konstruksjon. Konstruksjonen som helhet oppfattes som regel som ett ledd (verbal, subjekt eller objekt) i setningen. Denne forståelsen av flerordskonstruksjoner som syntaktiske og semantiske enheter, eller form-funksjon/mening-par, er i tråd med konstruksjonsgrammatikken som er mye anvendt innenfor bruksbaserte tilnærminger til andrespråkstilegnelse i dag (se f.eks. Goldberg, 2006), og det støttes også, som tidligere omtalt, av Hagen (2002, s. 171). Hagen anbefaler at preposisjonene som opptrer i verbenes

komplementærledd, læres sammen med verbene de opptrer med, som en helhet. Slike konstruksjoner, som består av flere ord der ordenes samlede semantiske innhold ikke kan utledes utfra enkeltordenes betydning, kalles i internasjonal andrespråklitteratur for «chunks»⁵, derav mitt valg av ordet «blokk».

Under 1.1.3 så vi at når en preposisjonsfrase står som komplementærledd til et verb, som for eksempel når verbet *å holde* brukes sammen med preposisjonene *av* eller *på*, oppstår en helt annen mening enn når verbet brukes uten preposisjon. Denne nye meningen kan som sagt ikke forstås gjennom å summere betydningen til enkeltordene i uttrykket (jfr. eksemplene på s. 6-7). Det at verbet og preposisjonen har en binding av denne typen, og derfor oppfattes som et idiomatisk uttrykk, er et viktig kriterium for at en konstruksjon skal annoteres som en VPB i mitt datamateriale. Idiomatisitetskriteriet kommer i tillegg til hovedkriteriet som er at VPB-konstruksjonens komponenter først og fremst må bestå av ett verb og minst én etterfølgende preposisjon, og ikke ha krav om obligatoriske komponenter mellom disse to komponentene. Ofte er bindingen mellom verbet og konstruksjonen innlysende for en morsmålsbruker av norsk, men tvilstilfeller forekommer. Konteksten vil da ofte kunne være til hjelp, slik at man raskt vil kunne avgjøre om *å sette seg inn i noe* er en VPB-konstruksjon med betydningen 'skaffe seg kunnskap om noe', som i «Han satte seg inn i saken.» eller et verb med etterfølgende fritt adverbial, som i «Han satte seg inn i bilen.» De utfordringene jeg har støtt på i annoteringen av VPB i mitt korpusmateriale, er detaljert beskrevet i kapittelet om materiale og metode, under 3.3.2.

Verbblokker kan også inneholde substantiv og adjektiv i tillegg til preposisjon(er), slik som *å holde fast ved noe*, i betydningen 'å ikke endre noe', og *å ta tak i noe* i betydningen 'å gjøre noe med noe'. Selv om slike uttrykk også kan betegnes som VPB, tolker jeg det slik at preposisjonsfrasen i disse uttrykkene står som komplementærledd til adjektivet eller substantivet i verbblokken. Av denne grunn, og også fordi jeg har måttet begrense meg av hensyn til oppgavens størrelse, ser jeg i denne oppgaven utelukkende på de blokkene der preposisjonen følger umiddelbart etter verbet⁶.

⁵ Begrepene «*Chunk*» og «*chunking*» ble opprinnelig introdusert av psykologen, George A. Miller (1956), i avhandlingen, *The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information*.

⁶ De tilfellene i korpusmaterialet der verbet er negert eller modifisert ved hjelp av et setningsadverb, og adverbet skiller verb og preposisjon, er tatt med, og det er også de tilfellene der subjektet følger etter verbet pga inversjon. Refleksive verb der refleksivt pronomen opptrer før objektet er også inkludert.

1.2.2 Partikkelverb

Noen VPB har et korresponderende fast sammensatt uttrykk. Det kan være et sammensatt verb, et substantiv eller et adjektiv. I slike tilfeller har vi med konstruksjoner som ofte kalles partikkelverb å gjøre. Partikkelen er ofte en preposisjon som kan opptre sammen med verbet i en løst eller fast sammensatt form, som i eksemplene under:

LØST SAMMENSATT	BETYDNING	FAST SAMMENSATT	BETYDNING
<i>å stå på</i>	‘å jobbe hardt’	<i>å påstå</i> VERB	‘å hevde’
<i>å kjenne på noe</i>	konkret: ‘å berøre noe’ abstrakt: ‘å være klar over noe’	<i>en påkjenning</i> SUBSTANTIV (*å påkjenne brukes ikke)	‘en belastning’
<i>å avdekke</i>	‘å avsløre’	<i>å dekke av</i> VERB	‘å rydde bordet etter et måltid’
<i>å slappe av</i>	‘å hvile’	<i>avslappet</i> ADJEKTIV (*å avslappe brukes ikke)	‘rolig’

Partikkelverb er altså faste uttrykk som består nettopp av et verb og en preposisjon. Den løst sammensatt formen av partikkelverb er altså VPB, uavhengig av om det finnes en korresponderende fast sammensatt form eller ikke. I denne oppgaven fokuseres det ikke spesielt på partikkelverb, men forekomster av partikkelverb i løst sammensatt form er heller ikke ekskludert fra datamaterialet.

Det skal også nevnes at partikkelverb faktisk er den eneste VPB-typen som får eksplisitt oppmerksomhet i læreverkene i norsk på høyere nivå (se f.eks Nilsen, 2016, s. 123-124), noe som kan fortone seg litt underlig siden termen ikke er særlig godt definert. Årsaken er kanskje nettopp den jeg var inne på tidligere, at partikkelverb er en VPB-type som kan presenteres som en del av grammatikken, og som læreren opplever at det kan undervises eksplisitt om.

1.2.3 Verbpartikler

Som vi så over kan en VPB oppfattes som et partikkelverb i den forstand at «partikkelen», kan forekomme i en løs eller en fast sammensetning med verbet, men det er ikke bare de småordene som vi tradisjonelt har kalt preposisjoner som kan opptre som verbpartikler. Som

vi så under 1.1.2, tilhører en del ord som tradisjonelt har vært ansett som adverb, etter NRGs klassifiseringssystem, preposisjonsklassen. Dette har ikke bare konsekvenser for antall preposisjonsforekomster totalt i korpusmaterialet, men også for antall VPB-forekomster. Noen preposisjonstyper som tidligere har vært klassifisert som adverb, og som ofte forekommer som partikler i den typen løst sammensatte verbformer som ble beskrevet under 1.2.2, er «retningsadverbene», for eksempel *ut, inn, opp og ned*. Akkurat som de tradisjonelle preposisjonene opptrer disse ofte sammen med verb, og danner idiomatiske fraser hvis betydning vanskelig kan utledes fra enkeltordene alene, slik som *å holde opp, å legge ned, å legge opp, å legge inn*, osv. Både disse preposisjonene, de korresponderende formene, *ute, inne, oppe og nede*, og sammensatte former som *nedenfra, utenfor og utenom*, er tagget som preposisjoner i ASK. Noen av dem forekommer også i VPB og inngår derfor i datagrunnlaget både for totale preposisjonsforekomster og for VPB-forekomster i denne oppgaven.

1.2.4 Feilforekomster

Feilforekomstene som er undersøkt i denne oppgaven begrenser seg til situasjoner der preposisjonsbruken i VPB-konstruksjoner avviker fra morsmålsnormen⁷. Siden en VPB-konstruksjon består av flere ord enn preposisjonen(e), vil det også kunne forekomme feil knyttet til de andre ordene i frasen eller til hele frasen, men disse feiltypene er altså ikke tagget som feil i mitt datamateriale. Feiltypene som er inkludert er sortert i tre undergrupper: feilvalg av preposisjon, overbruk av preposisjon og utelatt preposisjon.

1.2.5 Forskningsspørsmål

I denne oppgaven ser jeg altså nærmere på de flerordskonstruksjonene som består av minst ett verb og minst én preposisjon som sammen danner en idiomatisk enhet, en blokk, hvis mening eller funksjon ikke kan utledes ved å summere enkeltordenes mening eller funksjon. Denne typen konstruksjoner, som jeg har valgt å betegne VPB, er hyppig brukt i norsk, og noen av dem danner mønstre som er mer eller mindre generaliserbare. Det er derfor interessant å undersøke i hvilken grad innlærere som lærer norsk på høyere nivå bruker denne typen konstruksjoner, og om deres bruk avviker fra morsmålsbrukeres anvendelse på noen måte.

⁷ Forstått som normert bokmål slik det fremstilles i ASK korrektkorpus (Golden, 2015, s. 78).

Det overordnede forskningsspørsmålet jeg jobber etter i denne oppgaven er:

Hva kjennetegner bruken av preposisjoner i verbale uttrykk i tekster skrevet av andrespråksinnlærere som mestrer norsk skriftlig på høyere nivå?

Hva som kjennetegner VPB-bruk hos innlærere som lærer norsk på høyere nivå kan man undersøke ved å kartlegge VPB-forekomstene i tekster skrevet av innlærere (innlærerkorpus) som mestrer norsk på et selvstendig (B2) eller avansert nivå (C1). Man kan se på hvordan forekomster i innlærerkorpuset forholder seg til forekomster i tekster skrevet av morsmålsbrukere av norsk (kontrollkorpus) når det gjelder frekvens og distribusjon, og man kan kartlegge hvilke VPB-eksemplarer som forekommer i hvert enkelt korpus og sammenlikne variasjon og kompleksitet i eksemplarforekomsten i tillegg til frekvens (f.eks. prosentvis forekomst av *å se på noe*, av *å føre til osv.*). Man kan også undersøke i hvilken grad innlærere velger feil preposisjon, bruker preposisjon der det ikke skal være en (overbruk) eller utelater preposisjon i VPB, og man kan forsøke å lokalisere eventuelle mønstre i bruk og feilbruk.

I tillegg til data om preposisjoner som forekommer i VPB, er det i denne sammenheng også av interesse å innhente data knyttet til totalt antall preposisjonsforekomster i hvert delkorpus. Disse tallene kan gi oss kjennskap til eventuelle forskjeller og likheter i bruken av preposisjoner som kan tenkes å ha innvirkning på hvilke, og hvor mange, preposisjonsforekomster som opptrer i VPB. For å undersøke de ovennevnte forholdene nærmere har jeg formulert seks underordnede forskningsspørsmål som gjør det enklere å holde fokus under bearbeidingen av data, og skaper en struktur for presentasjon av og diskusjon rundt funnene. Disse underspørsmålene er:

- 1. Hva er forholdet mellom den totale forekomsten av preposisjoner i kontrollkorpuset og forekomsten av VPB-konstruksjoner i samme korpus?**
- 2. Hva er forholdet mellom den totale forekomsten av preposisjoner i innlærerkorpuset og forekomsten av VPB-konstruksjoner i samme korpus?**
- 3. Hva er forholdet mellom bruken av VPB-konstruksjoner i innlærerkorpuset og bruken av VPB-konstruksjoner i kontrollkorpuset med hensyn til frekvens og variasjon?**
- 4. Hva er forholdet mellom bruken av VPB-konstruksjoner i innlærerkorpuset og bruken av VPB-konstruksjoner i kontrollkorpuset med hensyn til kompleksitet?**

- 5. I hvilken grad forekommer feilvalg, overbruk og utelatelse av preposisjon i VPB-konstruksjoner i de to delkorpuserne?**
- 6. Hva kan konstruksjonsvariasjon, kompleksitetsgrad og avvikende preposisjonsbruk i VPB-konstruksjonene som forekommer i de to delkorpuserne fortelle oss om VPB-bruken til innlærere som lærer norsk som andrespråk på høyere nivå?**

1.3 Oppgavens struktur

I dette kapitlet har jeg redegjort for min egen motivasjonen for valg av tema, og greid ut om hvorfor jeg mener dette temaet er relevant å forske på. Jeg har foretatt presiseringer og avgrensninger, presentert forskningsspørsmålene og skisserer her oppgavens struktur.

I andre kapittel beskriver jeg det bruksbaserte teoretiske rammeverket for oppgaven nærmere. I tredje kapittel er det materiale og metode som er tema. Jeg presenterer korpuset jeg har hentet data fra, Norsk andrespråkskorpus, og diskuterer en rekke forhold knyttet til korpuskvalitet, reliabilitet og validitet. Jeg tar spesielt opp utfordringer knyttet til annotering, og gir til slutt en kort redegjørelse for hvordan dataene som er brukt i denne oppgaven er bearbeidet og analysert.

I fjerde kapittel presenterer jeg mine funn, og disse diskuteres så i kapittel fem. Bruksbaserte tilnærminger til andrespråkstilegnelse, nærmere bestemt A-C CREED (Ellis, 2006), presentert i andre kapittel, danner bakteppet for diskusjonen, som har som mål å belyse det overordnede forskningsspørsmålet gjennom å besvare de seks underordnede forskningsspørsmålene som ble presentert her i første kapittel. Oppgaven rundes av, i kapittel syv, med en kommentar til begrensninger i funnenes generaliserbarhet, en kort redegjørelse for mulige pedagogiske implikasjoner og forslag til videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

Tanken om at språk tilegnes gjennom språkbruk ble først introdusert av Michael Tomasello tidlig på 2000-tallet. Tomasello forsket på hvordan barn lærer morsmålet sitt, og fant at barn lærer språk gjennom erfaring og at språkets strukturer åpenbarer seg for barnet litt etter litt når barnet bruker språket (Tomasello, 2003). Innenfor bruksbaserte tilnærminger er tanken om en medfødt språkevne fraværende. I stedet antas det at språk læres ved hjelp av de samme kognitive mekanismene som assosieres med all læring (se f.eks. Nistov, Gustafsson og Cadierno, 2018, s. 112).

Bruksbaserte tilnærminger til andrespråklæring har røtter i kognitiv lingvistikk der det fokuseres på hvordan menneskets generelle kognitive evner manifesterer seg i språket og hvordan disse evnene påvirker språklig form, språkendringer, språkforståelse og språktilegnelse (Ellis og Wulff, 2012). I konstruksjonen, som er den symbolske basisenheten i bruksbaserte andrespråkstilnærminger, kobles form og funksjon sammen. Det tradisjonelle skillet mellom leksikon og grammatikk viskes da ut ved at både grammatikk og semantikk inngår i konstruksjonens funksjon. Grammatikk forstås ikke lenger som et system bestående av formelle regler og prinsipper, men antas å ha iboende betydning (Ellis, Römer og O'Donnell, 2016, s. 110).

Konstruksjoner forekommer på alle språklige nivåer, fra konkrete enkeltenheter (eksemplarer) til mer komplekse og abstrakte mønstre. Med en bruksbasert tilnærming til andrespråklæring får faste formularer større verdi enn de tradisjonelt har hatt i andrespråksopplæringen.

Flerordsuttrykk som læres som faste enheter kan, etter hvert som innlæreren får erfaring med flere eksemplarer som følger samme mønster, bli en kilde til grammatisk forståelse.

Mønstrene i språket kommer til syne for innlæreren etter hvert som han/hun får erfaring med flere og flere eksemplarer av en konstruksjon gjennom egen og andres språkbruk.

Kompleksitetsgraden i mønstrene vil også øke etter hvert som innlæreren får erfaring med flere eksemplarer av samme mønstre og flere ulike mønstre. Dette innebærer at den språklige kunnskapen en person besitter er dynamisk, fleksibel og i kontinuerlig utvikling (se f.eks. Nistov et al., 2018, s. 107-116, Ellis og Ogden, 2017 og Goldberg, 2006).

Bruksbaserte tilnærminger til språktilegnelse har utover 2000-tallet fått et solid fotfeste i det internasjonale andrespråksforskingsmiljøet, og en av andrespråksforskerne som har fattet interesse for denne tilnærmingen til andrespråklæring er Nick C. Ellis. Ellis har utviklet

rammeverket The Associative-Cognitive CREED (A-C CREED), som knytter sammen assosiativ, implisitt, læring, som tradisjonelt har vært forbundet med behaviorismen, og kognitiv, eksplisitt, læring, som legger vekt på deduktive metoder og instruksjon (Ellis, 2006). Rammeverket drar veksler på forskning fra flere felt, for eksempel psykologi, lingvistikk, informasjonsteknologi, neurolingvistikk og pedagogikk, med den hensikt å belyse flere viktige sider ved andrespråkstilegnelse og innlærerspråk. A-C CREED vil danne bakteppe for bearbeiding og diskusjon av funnene i denne oppgaven, og presenteres derfor i sin helhet i dette kapittelet. Der ikke annet er oppgitt baserer presentasjonen seg på Ellis' artikkel, *Cognitive perspectives on SLA The Associative-Cognitive CREED*, fra 2006.

2.1 The Associative-Cognitive CREED

Nick C. Ellis (2006) har formulert fem prinsipper for andrespråkstilegnelse som bygger på bruksbaserte tilnærminger. Prinsippene forteller oss at andrespråklæring er konstruksjonsbasert (C), rasjonell (R), eksemplardrevet (E), at andrespråkets strukturer åpenbarer seg for individet gjennom erfaringer og aktiv bruk ((E)mergent), og at individets språkssystem er i kontinuerlig utvikling gjennom den konstante spenningen mellom det man allerede mestrer og nye erfaringer man hele tiden gjør seg (D)ialectic). Disse fem prinsippene utgjør rammeverket, the Associative-Cognitive CREED (A-C CREED).

2.1.1 Prinsipp 1 – Andrespråkstilegnelse er konstruksjonsbasert

Bruksbaserte tilnærminger til andrespråklæring er i dag nært knyttet til konstruksjonsgrammatikk der man legger til grunn at større språklige enheter enn ord, for eksempel hele setninger, er meningsbærende i seg selv. Som nevnt i kapittelinnledningen, tenker man seg at spåket er organisert i symbolske form-funksjonkoblinger, konstruksjoner, hvis morfologiske, syntaktiske og leksikalske egenskaper assosieres med visse semantiske, pragmatiske og diskursive funksjoner (Nistov et al., 2018, s. 109).

Menneskers kreative språkkompetanse vokser fram fra det totale antallet eksemplarer av konstruksjoner dette mennesket har erfart gjennom hele sin språkbrukshistorie. Basert på hvor ofte visse konstruksjoner forekommer, vil mønstre og regelmessigheter etter hvert komme til syne for språkbrukeren, og lagres i minnet sammen med kontekstuell informasjon. Ettersom

konstruksjonsmønstre er meningsbærende i seg selv, trekkes det ikke noe klart skille mellom leksikon, grammatikk og kontekst i konstruksjonsgrammatikken.

Alle konstruksjoner og alle språklige signaler (*cues*) er i utgangspunktet flertydige, og for å kunne bestemme hvilken tolkning som er passende i hvert enkelt språkbrukstilfelle må det gjøres en vurdering. Slike sannsynlighetsvurderinger er ubevisste, assosiative prosesser der frekvens antas å være spesielt viktig.

Frekvens virker på flere nivåer samtidig. Selv om vi er klar over at flere mulige tolkninger eksisterer, velger vi gjerne først den tolkningen som vi har erfart som riktig flest ganger tidligere. Denne tolkningen har opparbeidet seg funksjonell verdi for oss. Etterhvert som flere språklige signaler (*cues*) dukker opp, for eksempel i konstruksjonens fonologi, morfologi, syntaks, eller i konteksten, justerer vi vår oppfatning. Hvilken tolkning vi anser som mest sannsynlig vil dermed kontinuerlig endres og optimaliseres basert på all informasjon som til enhver tid er tilgjengelig for oss.

Hvor raskt en tolkning blir tilgjengelig for oss er ikke bare avhengig av hvor mange ganger vi har fått bekreftet den som riktig tolkning tidligere. Det har også noe å si når vi sist brukte den. Man kan se for seg at tolkninger som nylig har vært i bruk, er lett tilgjengelige i arbeidsminnet vårt, og at vi derfor trenger færre signaler for å hente dem opp. Frekvens (*frequency*) virker altså sammen med nylighet (*recency*).

En annen, men relatert faktor, som påvirker hvordan vi tolker en konstruksjon, er saliens. Hvor salient et signal er, betyr i praksis hvor synlig, eller lett tilgjengelig, signalet er for språkbrukerne. Hva som oppfattes som salient påvirkes av tidligere erfaringer, av instruksjon og av konteksten. Hva vi gjennom tidligere erfaringer har lært å legge merke til, er ikke nødvendigvis alltid positivt når man lærer et andrespråk. Strukturer som er frekvente i andrespråksinnlærerens morsmål vil kunne overskygge signaler som morsmålsbrukere av andrespråket opplever som svært saliente, slik at de ikke er like lette å legge merke til for andrespråksinnlæreren.

Ellis (2006, s. 102) sier at andrespråksinnlærere er mest mottakelige for læring gjennom praktiske øvelser helt i begynnelsen av opplæringen. Praktiske øvelser tar sikte på å knytte konstruksjoners bruksfrekvens til fonologiske, morfologiske, syntaktiske, semantiske og kontekstuelle signaler. Signalene blir så forhåpentligvis oppfattet og lagret som saliente i andrespråksinnlærerens minne, slik at de kan bidra til at innlæreren raskt velger riktig

tolkning i møte med liknende konstruksjoner i framtiden. Hvor mye man lærer fra erfaringer med konstruksjoner beror både på saliens og den kommunikative verdien den gitte tolkningen av konstruksjonern hadde for innlæreren der og da.

2.1.2 Prinsipp 2 – Andrespråkstilegnelsen er rasjonell

Rasjonell læring forbindes gjerne med deduktive prosesser, og settes ofte opp mot induktive prosesser og assosiativ læring (Furre og Ree, 1999, s. 177). Ellis (2006, s. 103) hevder imidlertid at assosiativ (implisitt) læring, gjør språkbrukere rasjonelle. Gjennom gjentakende møter med konkrete eksemplarer av konstruksjoner, gjør språkbrukerne seg erfaringer som hjelper dem å utlede mønstre og velge sannsynlige tolkninger i ulike kontekster. Prosessene som foregår kan minne om statistikk, derfor kalles assosiativ læring i et bruksbasert perspektiv noen ganger for statistisk læring (Nistov et a., 2018).

Frekvens, tidspunktet man sist brukte en konstruksjon (*recency*) og kontekst er viktige faktorer i statistisk læring. Basert på de erfaringene vi allerede har med språket, forventer vi at visse konstruksjoner skal forekomme i en gitt kontekst. Med utgangspunkt i disse forventningene, skanner vi konteksten etter signaler. Disse ubevisste prosessene er altså erfaringsbaserte sett fra et bruksbasert perspektiv, men de kan påvirkes av instruksjon.

Instruksjon kan gjøre andrespråksinnlærere oppmerksomme på saliente signaler og mønstre i språket. Denne bevisstgjøringen rundt trekk ved andrespråket kan bidra til mer effektiv læring, men fra et bruksbasert utgangspunkt kan man, uavhengig av instruksjon og språklig bevissthet hos innlærerne, anta at innlærerens språkssystem alltid vil være optimalt tilpasset hans/hennes omgivelser, og alltid fungerer så effektivt som mulig i en gitt situasjon utfra de erfaringene og den kunnskapen innlæreren besitter på det aktuelle tidspunktet.

2.1.3 Prinsipp 3 – Andrespråkstilegnelsen er eksemplardrevet

Selv om vi er i stand til å konstruere originale og kreative konstruksjoner, består mye av språket vi bruker til daglig av konstruksjoner som vi bruker igjen og igjen. Innenfor bruksbaserte tilnærminger til andrespråkstilegnelse antas det at summen av alle tidligere erfarte eksemplarer av en konstruksjon gjør oss i stand til å gjenkjenne visse tendenser i språket og derigjennom utlede mønstre. Mønstrene vil variere i abstrakthetsgrad og kompleksitetsgrad, og utvikler seg i takt med nye erfaringer vi gjør oss med språket. Også i

denne prosessen er frekvens, tid siden siste bruk og kontekst av stor betydning. Når språket er i bruk, gjentas eksemplarer av ulike konstruksjoner som språklige sekvenser som følger samme mønser. Når disse stadig repeteres, lagres de som formularer som kan hentes opp fra minnet i sin helhet.

Når mønstre trer fram og etablerer seg i språkkunnskapen til en andrespråksinnlærer, lagres også nyttig informasjon om begrensninger og muligheter knyttet til disse mønstrene. Det kan være informasjon om hvilke typer objekt eller adverbial en verbblokk kan ta, og om objekt er obligatorisk eller ikke, om aspekt, modalitet osv. Det lagres også informasjon om hvilken kontekst mønsteret vanligvis opptrer i: formell/uformell, privat/profesjonell, personlig/felles, generell/fagspesifikk osv. Informasjonen som lagres vil basere seg på totalen av de erfaringene vi til en hver tid har.

Kategorisering av eksemplarer, konstruksjoner og utledning av mønstre, foregår basert på hva innlæreren anser som prototypiske egenskaper ved et eksemplar. Prototypiske egenskaper defineres ved at vi vurderer hvor mange eksemplarer som har like egenskaper, og hvor mange som har forskjellige egenskaper. De mest typiske eksemplarene i sin kategori, de som likner mest på flest medlemmer i samme kategori og likner minst på medlemmer av andre kategorier, oppfattes som prototypiske eksemplarer. Selv om alle konstruksjoner i utgangspunktet er flertydige, og det derfor ikke kan sies å finnes noe 1:1 forhold mellom signaler og endelige tolkninger, antas det fra et bruksbasert synspunkt at det vil være lettere å lære forbindelser som har pålitelige koblinger med få unntak, altså protoypiske mønstre. Når et signal i seg selv er flertydig kan vi regne med at tilegnelsen blir mer krevende.

Å kategorisere, gjenkjenne mønstre og konstruere mentale prototyper, er ferdigheter mennesker mestrer godt. Vi bruker disse ferdighetene til å organisere og forstå verden, men akkurat hvilke kategorier vi bruker, hvordan vi kategoriserer, hvilke mønstre vi bruker og hvordan prototypene våre ser ut, varierer fra kultur til kultur. Måten vi organiserer verden på gjenspeiler seg også i måten vi organiserer språket vårt på. Det språket vi lærer først, morsmålet vårt, vil være tilpasset det rådende verdenssynet i den kulturen dette språket snakkes. Derfor kan vi tenke på morsmålet som et slags filter som vi ser alle andre språk vi lærer senere gjennom. Slik vil morsmålet alltid påvirke tilegnelsen av andrespråk.

Eksemplarbasert læring, som altså i utgangspunktet er basert på enkle assosiative læringsmekanismer og statistikk, påvirkes i naturlige språkbrukssituasjoner av massive mengder kompleks språklig input som blir presentert for innlæreren gjennom ekte språkbruk.

Når språket er i bruk av andre eller oss selv blir vi eksponert for alle mulige eksemplarer av konstruksjoner, med mer eller mindre frekvente mønstre. Det som skjer i hjernen vår når vi lærer språk, måten vi lagrer erfaringer, får tilgang til den lagrede informasjon på, og måten vi omsetter den på i praksis når vi bruker språket, er fremdeles et lite kartlagt landskap, men det vi kan fastslå er at prosessene som foregår er langt fra enkle og transparente. Det er svært komplekse mekanismer involvert på alle plan både når det gjelder forståelse og produksjon av språk, selv om det, fra et bruksbasert ståsted, som sagt ligger enkle mekanismer, som stimulus – respons, frekvens og prototypiske trekk, til grunn for all språktilegnelse.

2.1.4 Prinsipp 4 – Andrespråkstilegnelsen er emergentisk

Bruksbaserte innfallsvinkler til andrespråkstilegnelse beskriver språk som emergent, hvilket vil si at det utvikler seg over tid på komplekse, overraskende, dynamiske og adaptive måter. Kompleksiteten i språkssystemet gjør det umulig å oppnå full oversikt over alle komponentene i et andrespråk på en gang, fordi emergens er gjeldende på alle nivåer og fordi andrespråkutviklingen ikke på noen måte er lineær.

Som jeg har vært inne på tidligere viskes skillet mellom leksikon og grammatikk ut med en bruksbasert tilnærming til andrespråklæring. Det blir ikke noe poeng å skille vokabular og grammatikk når man antar at konstruksjoner som helhet har iboende mening og vokser fram og utvikler seg gjennom bruk. Etter hvert som en innlærer skaffer seg mer erfaring med andrespråkets konstruksjoner vil flere og flere brikker i språkpuslespillet falle på plass, og innlæreren vil etter hvert bli i stand til å formulere regler og prinsipper for å beskrive språk utfra egne erfaringer med språkets mønstre. Disse reglene og prinsippene har ingen kraft i seg selv. Det er hvordan vi bruker språket som skaper reglene, ikke omvendt. Reglene vil utvikle seg, og omformuleres, ettersom vi opparbeider oss mer og mer erfaring med, forståelse for og kompetanse i andrespråket. Mønstrene som vi tradisjonelt har vært vant til å betegne som et språks grammatikk, vil derfor, på samme måte som ordforrådet, alltid være dynamiske.

Fra et emergentisk perspektiv forestiller man seg at andrespråksinnlærerens nervesystem allerede er optimalt tilpasset til morsmålet. Alle erfaringer man gjør seg med andrespråket vil derfor gjøres i skyggen av erfaringene man allerede har gjort seg med morsmålet. Slik kan man for eksempel forklare transfer i innlærerspråk. Paradoksalt nok kan nettopp det man har oppnådd gjennom assosiativ læring av førstespråket, skape vanskeligheter for tilegnelse av andrespråket. Som jeg har vært inne på tidligere, handler assosiativ læring blant annet om lært

oppmerksomhet, hva vi har lært å oppfatte som salient og hvilke signaler vi er trent i å legge merke til. Vi har lært oss å legge merke til visse trekk og oppfatte visse signaler ved morsmålet vårt, mens vi ikke like lett legger merke til signaler i andrespråket fordi vi rett og slett ikke er oppmerksomme på disse trekkenes eksistens og ikke vet at de er viktige i andrespråket.

2.1.5 Prinsipp 5 – Andrespråkstilegnelsen er dialektisk

Andrespråkstilegnelse vil alltid foregå i spenningen mellom morsmålet og andrespråket, men ettersom andrespråket vokser fram vil det også oppstå en spenning mellom innlærerspråket (andrespråksinnlærerens versjon av andrespråket) slik det til enhver tid er, og målspråksnormen⁸. Ellis viser i sin artikkel til Klein (1998) som sier at innlærerspråk kan stabilisere seg på et funksjonelt, men langt fra morsmålsnært, nivå, og at et av kjennetegnene ved slike basisvarianter⁹ av innlærerspråk, er at det brukes få grammatiske systemord, for eksempel subjunksjoner og preposisjoner. Årsaken til dette kan for eksempel ha med lært oppmerksomhet og saliens å gjøre. Det kan være at andrespråksinnlæreren rett og slett overser signalene og ikke legger merke til disse små og tilsynelatende unnselige ordene i norsk, fordi han/hun ikke er klar over at de er svært viktige i norsk. I norsk er preposisjoner meningsbærende og de har derfor stor kommunikativ verdi.

Når en innlærer har automatisert et mønster som ikke følger målspråksnormen, sier man gjerne at det har skjedd en fossilisering. I en undervisningssituasjon responderer vanligvis læreren med en eller annen variant av fokus på form for å hjelpe innlæreren å bli oppmerksom på signalene i andrespråket (se f.eks. Nordanger og Tonne, 2018). Man kan for eksempel tilby eksplisitt grammatikkundervisning etterfulgt av relevant input. Gjennom å øke innlærerens nivå av språklig bevissthet, forsøker man så å endre måten han/hun responderer på input på, og å hjelpe ham/henne å bli oppmerksom på sine egne feil og språklige signaler, slik at avvik fra morsmålsnormen kan korrigeres, signalene kan oppfattes, og nye mer morsmålsnære mønstre kan etableres.

Andrespråkstilegnelse kan altså beskrives som en mengde dialektiske prosesser innlæreren tar del i, der han/hun blir bevisst motsetningene mellom egen andrespråksproduksjon og andrespråket slik det faktisk brukes av morsmålsbrukerne. Tilbakemeldingene

⁸ Forstått som måten morsmålsbrukerne av andrespråket bruker sitt morsmål på.

⁹ Oversatt fra begrepet «Basic Variety» introdusert av Klein (1998).

andrespråksinnlæreren får på sin andrespråksbruk, som kan være av lingvistisk, pragmatisk eller metalingvistisk art, gjør det mulig for innlæreren å utvikle seg ved hjelp av sosial støtte. Bevissthet rundt kognitive prosesser generelt, og forholdet mellom eksplisitt og implisitt læring og undervisning spesielt, er interessant i denne sammenheng. Eksplisitt læring og implisitt læring er ikke motsetninger, men er flettet inn i hverandre. Vi kan tenke oss at en konstruksjons form og funksjon først registreres gjennom eksplisitt læring, ved at man blir gjort oppmerksom på mønstre og signaler. Gjennom prosessering av input blir disse så tilpasset til og integrert i innlærerenes språkssystem gjennom implisitt læring. Først kreves altså oppmerksomhet, og deretter erfaring. Når erfaringene blir mange nok, og integrert, er mønstrene automatisert.

2.2 Oppsummering

Vi har sett at Ellis legger til grunn at andrespråkstilegnelse handler om at man lærer konstruksjoner, form-funksjon-enheter, og at språkets mønstre åpenbarer seg ut fra erfaringer man gjør seg med konkrete eksemplarer av konstruksjoner. Andrespråket læres både gjennom ubevisste prosesser og implisitt læring, og bevisste prosesser og eksplisitt læring. Frekvens, recency og kontekst er, i denne sammenheng, viktige faktorer som påvirker andrespråkstilegnelsen på flere nivåer samtidig.

Mønstrene som etter hvert etableres i bevisstheten vår når vi lærer språk, utgår fra alle eksemplarene vi erfarer gjennom egen og andres språkbruk. Hvor ofte et eksemplar opptrer, hvor lett det er å legge merke til, hvilken kontekst det opptrer i, og hvilken kommunikativ verdi det har for andrespråksinnlæreren der og da, påvirker hvor raskt det læres og automatiseres. Det trekkes ikke noe skarpt skille mellom grammatikk og leksikon i en bruksbasert tilnærming til andrespråklæring. Leksikalsk og grammatisk kunnskap er flettet inn i hverandre og utvikles både parallelt og i samspill med hverandre.

Andrespråkstilegnelsen er ikke lineær. Språket vokser fram på en uforutsigbar og kompleks måte, og påvirkes av mange faktorer. I tillegg til frekvens, recency, kontekst, saliens og kommunikativ verdi, er instruksjon, morsmål og andre språk innlæreren har kjennskap til, motivasjon og individuelle egenskaper og ferdigheter, eksempler på faktorer som kan påvirke andrespråkstilegnelsen.

3 Materiale og metode

Jeg har valgt å bruke et mindre utvalg tekster fra Norsk Andrespråskorpus (ASK) som datakilde i denne oppgaven. Elektroniske tekstkorpus som ASK egner seg spesielt godt til å innhente pålitelige data om språkbruk, ettersom de er søkbare og forenkler kvantitativ behandling av store mengder språklige data betraktelig.

En annen fordel med å benytte ASK er at korpuset er godkjent for bruk av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og personvernet til informantene er dermed ivaretatt (Ragnhildstveit, 2018). Ved å benytte et allerede eksisterende korpus slipper man altså å bruke tid på innsamling av data, anonymisering og annet administrativt arbeid, men det er fremdeles viktig å ta høyde for mulige faktorer som kan påvirke kvaliteten på korpuset og påliteligheten til dataene. For å vurdere kvalitet og pålitelighet må man derfor sette seg grundig inn i tilgjengelig informasjon om selve korpuset, for eksempel forhold rundt datainnsamlingssituasjonen, informantgruppa, hvordan korpuset er tagget, og hvilke muligheter og begrensninger som ligger i søkemotoren.

I dette kapittelet presenterer jeg metodiske valg knyttet til innhenting og behandling av data, og diskuterer forhold ved ASK-korpuset og datautvalget som er relevante for studiens reliabilitet og validitet. Jeg tar også opp ulike utfordringer med dataene som jeg har støtt på underveis.

3.1 Norsk andrespråskorpus (ASK)

Norsk andrespråskorpus (ASK) ble opprinnelig utviklet i et eget prosjekt som pågikk i perioden 2003 – 2006, og senere videreutviklet ved Universitetet i Bergen i forbindelse med ASKeladden-prosjektet (2008 – 2013). ASK består av 1 935 tekster skrevet av informanter med 11 ulike førstespråk (inkludert norsk). De 1 735 tekstene som er skrevet av informanter som har et annet førstespråk enn norsk, utgjør ASK innlærerkorpus, og til disse tekstene er det konstruert et korrektkorpus. De resterende 200 tekstene, skrevet av informanter som har norsk som førstespråk, fungerer som kontrollkorpus. Dataene i ASK hovedkorpus, den delen av korpuset som mitt utvalg er hentet fra, ble samlet inn i en prøvesituasjon som var reell for andrespråksinnlærerne. De avla enten Språkprøven for voksne innvandrere (SP) eller Test i

norsk – høyere nivå (HN) på datainnsamlingstidspunktet¹⁰. De 200 informantene som hadde norsk som morsmål fikk liknende oppgaver som de som ble gitt på norskprøvene. (Ragnhildstveit, 2018, s. 428).

Korpuset ble opprinnelig utviklet spesielt med tanke på å studere transfer (Golden, 2015, s. 78), og mye av forskningen som har benyttet ASK-data har dreid seg nettopp om morsmålpåvirkning og forekomst av ulike feiltyper i innlærerspråk (se f.eks. Szymanska, 2014). Den rike datamengden, taggingen, muligheten for brukerdefinert tagging (annotering), eksistensen av et korrekt- og kontrollkorpus, samt tilgangen på metadata om informantene, gjør det imidlertid fullt mulig å benytte ASK til å studere andre temaer også. Noe min studie er et eksempel på.

3.1.1 Utvalg

Datagrunnlaget i denne oppgaven består av et begrenset utvalg tekster fra ASK hovedkorpus. Tekstene er valgt ut fra to kriterier som formuleres slik i Korpuskel:

test=SP & cefr=B2|B2/C1|C1

Denne avgrensningen innebærer at mitt utvalg kun inneholder tekster fra SP som er vurdert til nivå B2 eller over, og resulterer i et innlærerkorpus på 39 tekster skrevet av innlærere med 6 forskjellige morsmål. Kontrollkorpuset mitt består av de 100 tekstene som er skrevet av morsmålsbrukere av norsk og som er knyttet til SP.

3.1.2 Data

I hvilken grad forskeren klarer å måle det han har til hensikt å måle, avhenger blant annet av kvaliteten på korpus. Kvaliteten vil være påvirket av flere faktorer, som settingen for datainnsamling, hvilke data som ble innhentet og hvordan disse ble bearbeidet.

Designkriteriene påvirker også kvaliteten. ASK er konstruert utfra eksplisitte designkriterier: morsmålskriteriet, info-kriteriet og bestått-kriteriet. Morsmålskriteriet sikrer tilstrekkelig språktypologisk variasjon i innlærerkorpuset, info-kriteriet innebærer at ASK inneholder en del personopplysninger om informantene, tema og tittel på oppgavebesvarelsene og bestått-

¹⁰ I dag kalt henholdsvis Norskprøven (for voksne innvandrere) og Bergenstesten.

kriteriet, som senere er blitt til vurderingskriteriet¹¹, innebærer at det foreligger opplysninger om hvilket nivå på CEFR-skalaen tekstene er vurdert til¹².

Språkbruksdataene man finner i ulike korpus omtales ofte som naturlige, men hvor naturlige de er, varierer. Dataene som er å finne i innlærerkorpus er som regel klinisk fremkalte, og dette gjelder også dataene i ASK (Ragnhildstveit, 2018, s. 425). De er naturlige i den forstand at de er selvvalgte, men de er likevel produsert innenfor visse rammer.

Ifølge Kremenade og Los (2013, s. 223) vil kvaliteten på elektroniske korpus alltid avhenge av kvaliteten på tekstene de består av. Tekstkvaliteten kan påvirkes av både ytre situasjonsbestemte faktorer og indre personrelaterte faktorer. Forskerens eventuelle tilstedeværelse på datainnsamlingstidspunktet, informasjonen som ble gitt til informantene, informantenes forståelse av oppgaven de var satt til å løse, eventuelt stress knyttet til situasjonen informantene befant seg i da dataene ble produsert, er altså faktorer som kan påvirke kvaliteten på tekstene. Dette er faktorer som er utenfor min kontroll siden jeg benytter et allerede eksisterende korpus.

3.1.3 Annotasjon

Kvaliteten på annotasjon av dataene vil variere utfra metoden for tagging. Taggingen og forskerens faktiske kunnskap om hvordan han/hun best kan utnytte korpusets muligheter, vil påvirke kvaliteten på søk og graden av treffsikkerhet i søkeresultatene (treffene). Når det gjelder ASK er alle ord og tegn annotert ved hjelp av den automatiske taggeren Oslo-Bergen taggeren (OBT), og fortløpende markert med separate tagger for ordklasse og morfologiske og syntaktiske funksjoner.

Alle feilforekomster er imidlertid manuelt annotert, dvs. at en person har lest gjennom hver enkelt tekst, identifisert feilene og tagget dem utfra feiltype. Feiltypene som er tagget i ASK er leksikalske feil, syntaktiske feil, morfologiske feil og tegnsettingsfeil. Taggeren har også kommet med forslag til korleksjon, og på grunnlag av disse forslagene er det generert et korrektkorpus, som i prinsippet skal være i tråd med normert bokmål (Ragnhildstveit, 2018, s. 428, Golden, 2015, s. 78).

¹¹ Opprinnelig var tekstene bare vurdert til Ikke bestått/Bestått/Godt bestått, men alle tekster er senere gjennomgått på nytt og vurdert etter CEFR-skalaen.

¹² CEFR-score gjelder bare innlærertekstene, da tekstene i parallellkorpuset må antas å være over B2 nivå siden de er skrevet av morsmålsbrukere.

Enten det er brukt en automatisk tagger eller annotasjonen er satt manuelt, kan det forekomme feil som kan påvirke funnene. Særlig kan dette gi utslag når datamaterialet er begrenset, slik som i denne oppgaven. Det blir derfor ekstra viktig å kvalitetssikre datamaterialet i små utvalg.

3.1.4 Søk

Et optimalt korpussøk produserer resultater som inkluderer alle relevante data, samtidig som det ekskluderer alle irrelevante data (Kemenade og Los, 2013, s. 223). Søk av så god kvalitet kan være vanskelig å konstruere. Det er ofte nødvendig å supplere med diverse kontrollsøk, eller kontrollere søkeresultatene manuelt. På den måten kan man forsikre seg om at selve søket har god nok kvalitet, og faktisk genererer de dataene man er ute etter. Søkemotoren som brukes i ASK i dag er Korpuskel (Meurer, 2012). Korpuskel er et relativt komplisert søkespråk som kan være vanskelig å lære seg, men søkemotoren har en funksjon for å bygge grafiske søk uten å måtte mestre søkespråket fullt ut. Dette letter både bruken av ASK-korpuset og kvalitetssikring av søkene betraktelig.

I denne studien ble det først brukt relativt kompliserte søk i Korpuskel (se Appendix 2), og korpustreffene ble ved manuell gjennomgang tilordnet en profil-spesifikk VPB-annotasjon (en funksjon i ASK-søkemotor). Likevel viste det seg å være vanskelig å konstruere søk som både var generelle nok til å få med flest mulig relevante treff, og spesifikke nok til å utelukke flest mulig irrellevante treff. Dette resulterte til slutt i en manuell gjennomlesning av hele korpusutvalget som er brukt i denne oppgaven, og i denne prosessen ble det rettet opp i feil og mangler i annoteringen av VPB-forekomstene og relevante feilforekomster.

Både treff i innlærerkorpuset og kontrollkorpuset er altså først tagget med studiespesifikke, profil-avhengige tagger i ASK, og deretter lastet ned, gjennomgått og korrigert manuelt i Excel. Dataene ble deretter sortert ved hjelp av et egenprodusert tilleggsprogram (se Appendix 1 for lenke til sorterte data).

3.2 Reliabilitet og validitet

For at konklusjonene man trekker når man tolker funn skal bli riktig, må dataene man bruker være pålitelige, og som nevnt i innledningen til dette kapittelet har digitalisering av store tekstkorpus hatt positive ringvirkninger både for pålitelighet, repliserbarhet og validitet i

andrespråksforskningen. Som vi så over er kvaliteten på selve korpuset og søkene som benyttes, faktorer som påvirker kvaliteten på datamaterialet.

Reliabiliten og validiteten til denne studien, samt generaliserbarheten av funnene, påvirkes spesielt av følgende faktorer: datainnsamlingssituasjon, som kan ha påvirket kvaliteten på dataene, morsmålskriteriet, som har med representerbarheten til informantgruppa å gjøre, måten ASK-korpuset er annotert eller tagget på, som har hatt konsekvenser for uthenting og bearbeidingen av dataene i mitt utvalg, og sammenliknbarheten mellom de to delkorpuserne (innlærerkorpuset, ILK, og kontrollkorpuset, KK). Disse faktorene vil jeg derfor gå i dybden på når jeg nå ser nærmere på reliabilitet og validitet.

3.2.1 Datainnsamlingssituasjonen

Når man skal undersøke språk i bruk, er man blant annet opptatt av at dataene man bruker er produsert i en så naturlig setting som mulig. Men hva som er en naturlig situasjon og ikke, er ikke gitt. Som tidligere nevnt, må ASK-dataene anses å være klinisk fremstilt. Dataene er imidlertid innhentet under en testsituasjon som informantene ville ha blitt utsatt for uansett om data ble samlet inn eller ikke, således kan den kalles naturlig, men ikke nødvendigvis uanstrengt. Det er altså ikke mulig å utelukke at det å være i en prøvesituasjon, kan ha påvirket språkbruken til informantene, og dermed kvaliteten på dataene i ASK. At man vet man blir testet, vil i seg selv kunne påvirke språket og gjøre det unaturlig. Kanskje man er nervøs, modererer sin språkbruk, eller anstrenger seg mer enn man vanligvis ville gjort for ikke å gjøre feil, for å variere ord og uttrykk, for å bruke forskjellige setningsmønstre og liknende.

Selv om de fleste mennesker opplever å bli testet mer enn én gang i livet, og en testsituasjon således byr på en gylden anledning til å innhente språkdata i en «naturlig» setting, må forskeren likevel alltid ta stilling til om indre faktorer hos informanten eller ytre faktorer ved situasjonen informanten befinner seg i på datainnsamlingstidspunktet kan ha påvirket informantens språkbruk, og dermed også få konsekvenser for påliteligheten til funnene og forskningens validitet.

Når det gjelder ASK er det rimelig å anta at faktorer rundt selve innsamlingssituasjonen kan ha påvirket informantene i innlærerkorpuset mer enn informantene i kontrollkorpuset, men jeg anser likevel at ASK er en pålitelig, og ikke minst lett tilgjengelig, kilde for å innhente data

knyttet til andrespråksinnlæreres og morsmålsbrukeres bruk av preposisjoner og VPB-konstruksjoner i norsk.

3.2.2 Representerbarhet

Morsmålskriteriet, som går ut på at hvert innlærerspråk i ASK skal være like godt representert¹³, er et av designkriteriene i ASK. Dette kriteriet sørger for at ASK-korpuset, når det blir brukt i sin helhet, har høy grad av representerbarhet, men graden av representerbarhet varierer selvfølgelig utfra hva man sammenlikner ASK-dataene med. Når man kun bruker et mindre utvalg ASK-tekster som datagrunnlag, slik som i denne oppgaven, og heller ikke inkluderer morsmålskriteriet i kriteriene for utvalget, kan representerbarheten svekkes ytterligere. Dette er et svakt punkt ved min studie, som påvirker validiteten.

Det er naturlig å tolke funnene i en studie som denne i relasjon til grupper som lærer norsk som andrespråk i Norge i dag, og da er det nyttig å være klar over at innlærerinformantgruppa i mitt utvalg skiller seg fra en stor innlærergruppe i Norge i dag, nemlig innlærere man møter på ulike voksenopplæringscentre. De fleste av dagens deltakere på norskkurs er flyktninger fra krigsherjede land utenfor Europa, for eksempel Syria, Eritrea og Somalia (SSB, 2018), som naturlig nok vil ha flere, og kanskje også andre, utfordringer enn brorparten av informantene i denne studien. Diagram 3.1 tar utgangspunkt i CEFR-nivå og nasjonalitet, morsmål og tilleggsspråk, som er noen av metadataene som er tilgjengelig om informantene i ASK, og viser at alle informantene i mitt utvalg, bortsett fra én, har opprinnelse i et vestlig land.

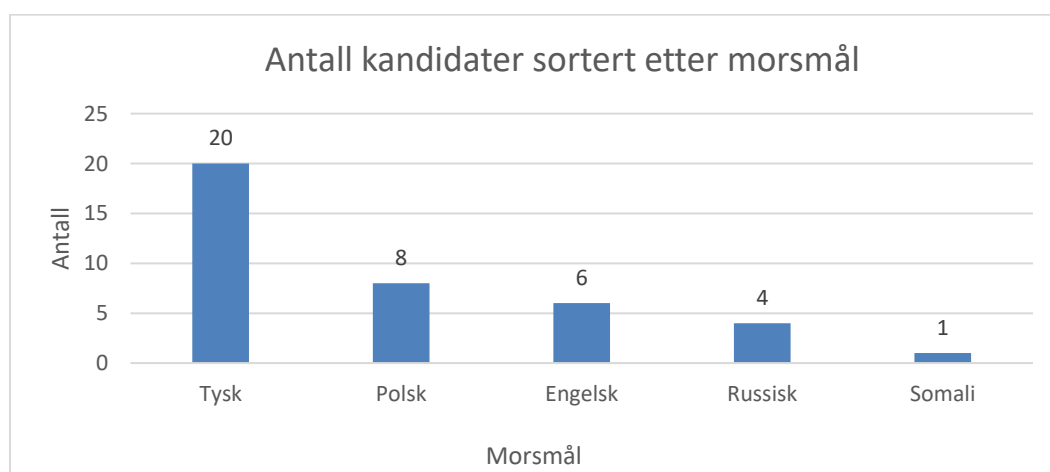


Diagram 3.1: Oversikt over antall kandidater som fikk tekstene sine vurdert til nivå B2 eller bedre på Språkprøven i ASK hovedkorpus. Sortert etter morsmål. Kilde: Norsk Andrespråkskorpus

¹³ ASK inneholder 100 tekster på hvert innlærerspråk så langt det har vært mulig å innhente.

En annen faktor som kan knyttes til representbarhet, og som også kan antas å påvirke evnen til å tilegne seg VPB, er kjennskap til et annet språk som benytter like eller liknende konstruksjoner. Engelsk er et slikt språk der verb og preposisjon danner idiomatiske uttrykk som kan sidestilles med VPB¹⁴. I Diagram 3.2 kan vi se at alle andrespråksinformantene i mitt utvalg hadde engelskferdigheter på middels eller høyere nivå.

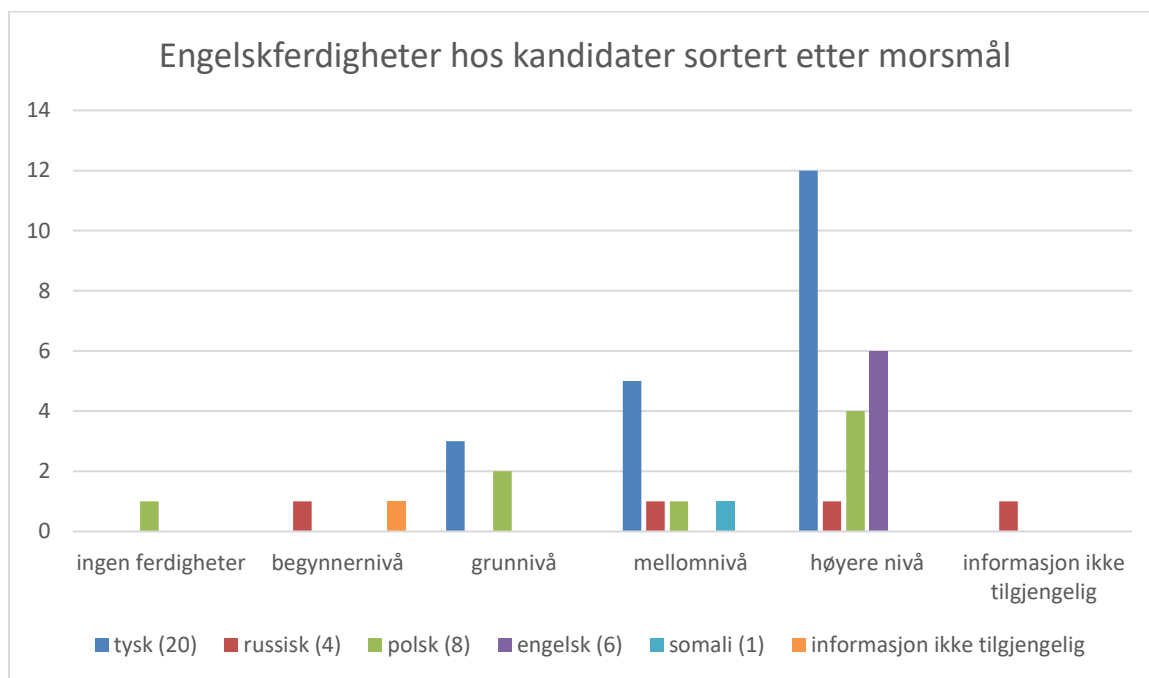


Diagram 3.2: Oversikt over engelskferdigheter hos innlærerinformantene. Sortert etter nivå og morsmål hos kandidater som fikk tekstene sine vurdert til nivå B2 eller bedre på Språkprøven. Kilde: Norsk Andrespråkskorpus

Til tross for at det er noen grunnleggende ulikheter mellom ASK-informantene og den innlærergruppa man møter i voksenopplæringen i dag, mener jeg likevel ASK, utfra en helhetsvurdering, må sies å være det korpuset som er best egnet til å innhente data til denne oppgaven fra. Det andre korpusalternativet som er tilgjengelig når man ønsker å undersøke skriftlig produksjon hos voksne som lærer norsk som andrespråk i dag, er NorInt tekstkorpuset, som inneholder skriftlig materiale fra eksamensbesvarelsene til 116 voksne internasjonale studenter som gikk på norskkurs på høyere nivå¹⁵ ved Universitetet i Oslo sommeren 2014 og 2015. Siden tekstene i NorInt-korpuset ikke er markert for nivå, verken med CEFR eller ECTS-verdier¹⁶, er det ikke mulig å konstruere søk med kriterier tilsvarende

¹⁴ For eksempel *give in, put off, turn on, talk about* osv.

¹⁵ I 2014/15 ble karakter E på ECTC-skalaen vurdert til å tilsvare CEFR-skalaens B2-nivå.

Korrelasjonsundersøkelsen fra 2016 (Walbækken og Benedictow, 2017) viser imidlertid at det er mer nærliggende å sidestille karakter B på Trinn 3 eksamen med oppnådd nivå B2 på Norskprøven og Test i norsk – høyere nivå/Bergenstesten.

¹⁶ Jfr. fotnote 20.

de jeg har benyttet for utvalget i denne oppgaven. I tillegg har NorInt-korpuset flere begrensninger i søkemulighetene enn det ASK har, og det har heller ikke noe kontrollkorpus.

Å tilegne seg abstrakt bruk av preposisjoner i norsk er krevende for andrespråksinnlærere uansett bakgrunn (Lie, 1990, s. 93-94 og Hagen, 2002, s. 171-175), og siden det i tillegg er forsket lite på tilegnelse av preposisjoner i verbale uttrykk i norsk, mener jeg at denne oppgaven kan bidra med innsikt i et fenomen som absolutt fortjener mer oppmerksomhet i andrespråksforskningen, til tross for utfordringene med representerbarhet.

3.2.3 Søk, tagging og annotasjon

I denne oppgaven har bearbeidingen av dataene som er hentet ut fra ASK i stor grad foregått utenfor korpuset. Dette svekker reliabiliteten fordi det gjør undersøkelsen mindre repliserbar. Som nevnt under 3.1.3 viste det seg imidlertid å være svært vanskelig å bygge søk som var presise nok. Mulighetene for plassering av subjekt og objekt i norsk, kompleksitetspotensialet i disse leddene og mulighetene for å bryte ut ulike ledd, gjør at preposisjonen kan skilles fra verbet den hører sammen med, og ende opp et langt stykke ute i setningen. Dette kan føre til at preposisjonen i en VPB, slett ikke er å finne umiddelbart etter verbet den tilhører. Når frie adverbialer i tillegg ofte opptrer i en setnings sluttledd, forårsaker alle disse faktorene til sammen at mange VPB blir utelatt i korpusøktreffene fordi det nærmest blir umulig å ta høyde for alle ledd som kan opptre mellom det finite verbalet og preposisjonen i en VPB.

Følgende eksempler fra innlærerkorpuset illustrerer disse utfordringene:

Først vil jeg nevne hvor farlig det er, når barn leker utenfor huset på gata med ball, sykkel, hoppetau, leke kjøretøy o.s.v. (s0929, ILK)

De blir motivert til å prøve forskjellige saker selv ut og hver gang når programmet slutter, sier Peter at man har lært nok for i dag og at man kan slå av tven nå og heller gjøre noe selv. (s0935, ILK)

I den første setningen ser vi at verbet *å leke* og preposisjonen *med* i VPB *å leke med noe* er skilt fra hverandre med fire ord imellom, og i setning nummer to skiller tre ord verb og preposisjon i første VPB, *å prøve ut noe*, mens preposisjonen følger straks etter verbet i andre VPB, *å slå av*. Disse utfordringene er løst ved manuell gjennomgang av hele korpusutvalget i denne oppgaven. Under denne gjennomgangen er det tilordnet korrekte annoteringer der disse har vist seg å være mangelfulle. Dette er en tidskrevende måte å registrere relevante treff på, men den er pålitelig i den forstand at det er sannsynlig at alle VPB-forekomster og alle

forekomster av feil i preposisjonsbruk i VPB er registrert, samt at eventuelle taggefeil er korrigert for.

3.2.4 Sammenliknbarhet

Som nevnt under 3.1.1 består utvalget som er benyttet i denne oppgaven av 39 innlærertekster og 100 tekster skrevet av morsmålsbrukere av norsk. Innlærertekstene utgjør innlærerkorpuset som består av 13 294 ord. Kontrollkorpuset er på 27 541 ord. Både 13 294 ord fordelt på 39 informanter og 27 541 ord fordelt på 100 er svært begrensede mengder data, så generaliserbarheten av funnene må ses i forhold til dette.

Til tross for den åpenbare forskjellen i antall informanter og korpusstørrelse, vil jeg argumentere for at dataene i de to delkorpusene er sammenlignbare. For det første er det, som illustrert i Diagram 3.3, ikke store forskjeller i fordelingen av ord per ordklasse i de to delkorpusene.

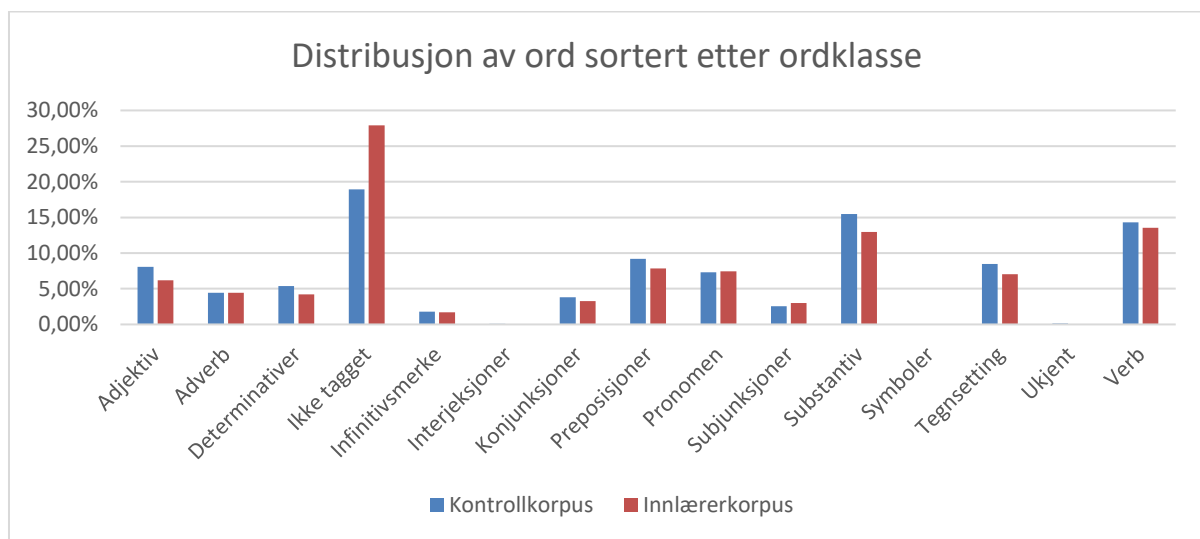


Diagram 3.3: Distribusjon av ord sortert etter ordklasse i kontrollkorpus (blå) og innlærerkorpus (rød).

Trenden er den samme i begge korpus, substantiv forekommer hyppigst, deretter verb, så følger preposisjoner og adjektiv før pronomen. Det er noe forskjell i bruk av determinativer, adverb, konjunksjoner og subjunksjoner, men forskjellene er så små at jeg ikke anser dem å være av betydning. At antallet ikke taggede ord er betydelig større i innlærerkorpuset, er naturlig ettersom en andrespråksinnlærer vil gjøre flere og andre typer feil enn en morsmålsbruker, og disse feilene vil naturlig nok være vanskeligere for taggeren å tolke.

Preposisjonene er den ordklassen som studeres nærmere i denne oppgaven og i innlærerkorpuset utgjør preposisjonene 12,2 % av totalt antall ord, mot 12,7 % i kontrollkorpuset. Innlærerene bruker altså preposisjoner tilnærmet like ofte som morsmålsbrukere gjør. Preposisjoner er en relativt liten ordklasse sammenliknet med innholdsordklasser som substantiv, verb og adjektiv, og preposisjonsklassen er også en lukket ordklasse (jfr. 1.1.2). Det finnes derfor ikke like mange ord å velge mellom i denne ordklassen, som i innholdsordklassene. Vi lager heller ikke nye preposisjoner like lett som vi lager nye substantiv, verb og adjektiv. Når det gjelder hvilke ord og hvilke preposisjoner som forekommer i et korpusutvalg, vil man kunne forvente å finne større variasjon i innholdsordene enn i preposisjonene. Valg av ord påvirkes av ulike faktorer, for eksempel ordforrådet til språkbrukeren, individuell skrivestil, tekstens tema og sjanger.

I ASK finnes det tekster skrevet som svar på 45 forskjellige oppgaveformuleringer fra Språkprøven. De samme temaene er gitt både til innlærergruppen og kontrollgruppen (Golden, 2015, s. 83). Det er rimelig å anta at tekstens tema vil påvirke informantenes ordvalg. Ettersom VPB-konstruksjoner er å forstå som semantiske enheter, vil derfor også tekstens tema påvirke informantenes valg av VPB. Variasjonen i tema for de tekstene som er inkludert i mitt korpusutvalg (se Appendix 4) er en ulempe som påvirker dataenes sammenliknbarhet både innad i hvert delkorpus og på tvers av korpusene. Å korrigere for temavariabelen ville imidlertid gitt et vesentlig mindre utvalg enn det jeg har benyttet, og ettersom utvalget mitt allerede er begrenset, har jeg valgt å ikke legge inn denne begrensningen. Jeg mener likevel at de to delkorpusene jeg har benyttet meg av, utfra en helhetsvurdering, er sammenliknbare til mitt formål.

3.3 Annoteringsutfordringer

Som vi har sett over har denne oppgaven, allerede før resultatene er presentert, en del begrensinger. I tillegg til utfordringene som kan knyttes til datainnsamlings situasjonen, representerbarhet, søkemulighetene og annoteringen i ASK og sammenliknbarhet delkorpusene imellom, kommer utfordringer knyttet til hvordan preposisjonsforekomstene skal telles og vurderingen av hvilke treff som faktisk er VPB av den typen som undersøkes i denne oppgaven, og hvilke som eventuelt hører til andre kategorier og derfor skal ekskluderes. Disse utfordringene er knyttet direkte til funnene, men presenteres her da de er relevante for intern validitet og ytre reliabilitet.

3.3.1 Tagging av preposisjonsforekomster

Som vi så under 1.1.2 har klassifiseringen av preposisjoner noen utfordringer knyttet til seg, og dette påvirker, som vi også har sett, taggingen i ASK. Det at OBT er benyttet som tagger i ASK har konsekvenser for totalt antall preposisjoner både i ASK-korpuset som helhet og i mitt utvalg. Når jeg har talt opp preposisjonsforekomstene, har jeg forholdt meg til ordklasseinndelingen som OBT benytter, men jeg har gjort noen få modifiseringer under den manuelle gjennomgangen av korpusutvalget. Modifiseringene gjelder ordklassetilordning av komplekse preposisjoner, altså preposisjoner som består av mer enn ett ord og ikke er sammenskrevet, slik som *ut over* og *i ferd med*.

Ut over er talt som to preposisjoner både i ASK og i mitt materiale. *I ferd med* er imidlertid tagget som to preposisjoner i mitt materiale etter manuell bearbeiding, mens det er tagget som tre preposisjonsforkomster i ASK. Jeg går utfra at OBT anser *i ferd med* for å være én kompleks preposisjon. Dette er en akseptabel vurdering, men å telle konstruksjonen som tre preposisjoner, er etter min mening ikke en god løsning. *I ferd med* står alltid sammen med verbet *å være*, og danner en idiomatisk frase som krever verb i infinitiv som objekt. *I ferd med* danner en idiomatisk frase med et verb, og *å være i ferd med* er således en type VPB. Den er likevel ikke en VPB som inkluderes i denne oppgaven, fordi den inneholder substantivet, *ferd*, og dermed utelukkes fra datamaterialet. Preposisjonene i frasen *i ferd med*, er det imidlertid ønskelig å inkludere i totalt antall preposisjonsforekomster i min studie, og jeg har derfor forandret taggene på denne konstruksjonen fra tre preposisjoner til to. Det samme har jeg gjort for andre komplekse preposisjoner.

Dette er en tilpasning som er gjort i denne oppgaven, men det kan likevel hevdes at de tre ordene *i, ferd* og *med*, er en idiomatisk frase, eller en fast konstellasjon (Tonne, 2001), og at hele uttrykket er, og bør telles som, én preposisjon, selv om man normalt sett kun tilordner ordklasse til enkeltord, og ikke til idiomatiske flerordsuttrykk. Avgrensningen knyttet til VPB-typen jeg studerer, påvirker altså totalt antall preposisjoner i korpus, som vil være noe høyere hvis man gjør et ASK søk enn det er i mitt bearbeidede materiale. Denne avgrensningen påvirker imidlertid bare et lite antall komplekse preposisjoner, og de fleste av dem forekommer i kontrollkorpuset, så jeg har ikke tatt videre hensyn til dette avviket i behandlingen av funnene i kapittel 4.

Selv om det ikke er snakk om store avik, har min overstyring av noen av OBT-taggerens annoteringer altså konsekvenser for totalt antall preposisjonsforekomster i korpusmaterialet.

Avviket som oppstår gjelder kun tallene som er knyttet til totale preposisjonsforekomster. Antall VPB-forekomster påvirkes ikke siden VPB-forekomstenes annotering er manuelt kontrollert etter den initiale annoteringen i ASK, og ingen av de komplekse preposisjonene det er snakk om inngår i den typen VPB som studeres her. Overstyringen påvirker både repliserbarhet og validitet, men ikke i vesentlig grad slik jeg ser det.

3.3.2 Tagging av VPB-forekomster

En åpenbar ulempe ved å selv gå gjennom korpuset manuelt og annotere VPB-forekomster, er at reliabiliteten blir svekket fordi annoteringene ikke er kontrollert av noen andre i tillegg til meg. En annen utfordring som påvirker funnenes reliabilitet, og også validitet, repliserbarhet og generaliserbarhet, er at jeg i noen tilfeller har måttet bruke skjønn for å avgjøre hvilke verb-preposisjonssammensetninger som skal tagges som VPB, og hvilke som av ulike grunner faller utenfor. I de fleste tilfellene kan valgene jeg har gjort begrunnes med støtte i Hagens grammatikk for andrespråklærere (Hagen, 2002), eller NRG, men ikke alltid. I det følgende eksemplifiserer jeg de største utfordringene jeg har møtt i forhold til tagging av VPB.

Et valg som har påvirket antall VPB-forekomster i innlærerkorpuset i vesentlig grad, er taggingen av verbet *å gå*, etterfulgt av en preposisjon, som VPB. Denne konstruksjonen, med etterfølgende substantiv som objekt, forekommer relativt hyppig i korpusmaterialet og er representert med mange ulike eksemplarer, spesielt i innlærerkorpuset. Jeg er fremdeles usikker på om en morsmålsbruker vil oppfatte alle eksemplarer av denne konstruksjonen, bare noen av dem, eller ingen av dem, som VPB, og hvordan eventuelle mønstre fortoner seg.

Noen eksempler på denne konstruksjonen er: *Å gå på ski*, *å gå på restaurant*, *å gå på bekostning av*. Vil en innlærer ha nytte av å lære mønsteret (verb = gå prep = på obj = subst) eller er (verb = gå (prep = på obj = subst)) mer hensiktsmessig? Vi sier jo også *å stå på ski* og *å falle på ski* og vi kan til og med si at vi hadde det *gøy på ski* i helga. I tillegg kan *å gå* også være etterfulgt av andre preposisjoner, som i konstruksjonene *å gå i barnehage*, *å gå med lue*, *å gå til byen*, *å gå til legen*. Har trykk og intonasjon noen innvirkning på hvordan vi oppfatter bindingen mellom ordene? Er i så fall *gå på* å anse for en VPB, men ikke *gå i barnehage*, *å gå med lue* og *å gå til byen*. Men hva så med *å gå til legen*? Er dette en idiomatisk frase, mens de andre er frie adverbialer? *Å gå på bekostning av*, vil nok de fleste mene at bør læres som en enhet siden det her er snakk om et idiomatisk uttrykk, men når det gjelder de andre uttrykkene vil nok selv de lærde strides. I denne oppgaven har jeg etter nøye overveining støttet meg til Hagen (2002, s. 171-172 og 354-358), og inkludert *å gå på noe* som VPB i dataene mine.

En annen utfordring er at visse preposisjoner noen ganger fungerer som et adverbial, ofte et retningsadverbial, mens ordet andre ganger kan oppfattes som en preposisjon i en verbblokk. Et eksempel på dette er *hjemmefra* som kan stå som utfylling til bevegelsesverb som *å dra*, *å reise*, *å gå*, *å flytte*, *å sykle* osv. Verbtypen og øvrig kontekst påvirker tolkningen av ordets funksjon. *Å sykle hjemmefra*, vil for eksempel ikke oppfattes som et idiomatisk uttrykk, men som et uttrykk for at en forflytning fra hjemmet har begynt og den foregår ved hjelp av en sykkel. *Å flytte hjemmefra* derimot, kan forstås som et idiomatisk uttrykk. Ordene til sammen betyr noe mer enn summen av betydningene til hvert enkeltord. *Hjemmefra* viser altså til mer enn retning, og skaper for eksempel assosiasjoner som er knyttet til det å bli voksen.

Noen ganger er det slik at to preposisjoner som opptrer etter hverandre i en konstruksjon, også kan forekomme som en sammensatt form med en annen funksjon. Dette kan dreie seg om sammensatte preposisjoner, som tradisjonelt har blitt oppfattet som adverb, og i stor grad også fyller den syntaktiske funksjonen adverbial i setninger. Et eksempel er *ut over* og *utover*. Når *ut* og *over* opptrer etter et verb fungerer de sammen som én preposisjon, som i VPB-forekomsten *å gå ut over noe*, men i denne oppgaven (og i ASK) er de talt som to forskjellige preposisjonsforekomster (jfr.3.3.1). *Utover* er talt som én, og forekommer ikke i VPB. Akkurat disse forekomstene har ikke bydd på store annoteringsutfordringer i korpusmaterialet, men det er greit å være oppmerksom på deres eksistens, ettersom det kan være utfordrende for andrespråksinnlærere å skille disse forekomstene fra hverandre enten de opptrer i VPB eller ikke.

Til slutt er det slik at noen VPB kan forstås både konkret og abstrakt. I disse tilfellene har jeg måttet bruke skjønn, og noen eksemplarforekomster er tagget som VPB, mens andre er ekskludert. Kriteriet jeg har lagt til grunn her er grad av idiomatisitet, og kan illustreres ved å benytte konstruksjonen, *å gå inn i noe*, som eksempel. Er denne konstruksjonen en VPB med to preposisjoner, et verb med etterfølgende fritt retningsadverbial med to preposisjoner, eller en VBP med én preposisjon og etterfølgende fritt adverbial som også inneholder én preposisjon? Vil måten vi forstår bindingen mellom ordene variere utfra hvor konkret/abstrakt meningen er? Med andre ord, er det samme eksemplar av konstruksjonen som opptrer i setningene «*Han gikk inn i rommet.*» og «*Han gikk inn i sakens detaljer.*»? Mange av forekomstene der slike spørsmål oppstår, består av et bevegelsesverb med etterfølgende preposisjon(er) og substantiv som objekt, og usikkerheten ligger i om preposisjonen som følger direkte etter verbet danner en verbblokk sammen med verbet, eller om den danner fritt adverbial sammen med substantivet. I de tilfellene betydningen til et eksemplar er konkret og

helt klart viser til retning, har jeg utelukket eksemplaret, mens eksemplarer med mer abstrakt betydning, dvs. høy grad av idiomatisitet, er inkludert i datamaterialets VPB-forekomster.

3.3.3 Tagging av feil

Feiltaggingen i ASK gjør det mulig å søke etter bruk av feil preposisjon og manglende preposisjon i begge delkorpus. For å søke etter manglende preposisjon, må man imidlertid først vite hvilken preposisjon som mangler. Det sier seg selv at et søk som skal inkludere alle mulige preposisjoner i det norske språket, blir for omfattende å konstruere.

Det relativt store antallet mulige preposisjoner som kunne tenkes å mangle i en VPB-konstruksjon, i tillegg til at ASK ikke er spesifikt tagget for overbruk av preposisjon, gjorde at det var mer hensiktsmessig å tilordne feiltagger under manuell gjennomgang av korpusmaterialet. Samtidig ble også eventuelle andre preposisjonsfeil som ikke var fanget opp i søk også ble tagget og feiltagginger ble korrigert. Ulempene med en slik metode for registrering av feil er de samme som nevnt for tagging av VPB-forekomster, jfr. 3.3.2.

3.4 Bearbeiding og sortering av data

Som nevnt tidligere er hoveddelen av databehandlingen i denne oppgaven gjort utenfor ASK-søkemotor. Dette har forgått ved at hele korpus først ble lastet ned og lagret som et kildedokument i Excel. Dette dokumentet ble så manuelt gjennomgått, og initial annotering, som ble foretatt i ASK på treff i søk etter VPB-forekomster, ble kvalitetssikret og supplert. Korpusmaterialet ble deretter sortert i et kontrollkorpus og et innlærerkorpus basert på tekst-id som er oppgitt i ASK. Kildedokumentet ble så lastet opp i en tilleggsprogramvare som ble spesielt konstruert for denne oppgaven. Programvaren produserer tabeller og ordlister som viser antall forekomster av ulike preposisjoner, VPB og feiltyper og relativ fordeling av disse.

3.4.1 Antall ord i VPB-forekomster

I programvaren som er brukt til å sortere dataene i denne oppgaven er det mulig å lese selve tekstene som korpusutvalget består av, og i tekstene er VPB-forekomster og feiltyper markert med fargekoder. Et grønt ord indikerer at det forligger en VPB, og at det uthevede ordet er et av ordene som inngår i den. Blå indikerer overbruk av preposisjon i VPB, orange feilvalg av preposisjon og rosa utelatt preposisjon i VPB. Taggen som er tildelt, enten i ASK eller ved

manuell gjennomgang, sitter ikke på hele VPB-konstruksjonen, men kun på et av ordene som inngår i denne. Om den sitter på verbet eller preposisjonen varierer utfra søket den ble tilordnet i. Man må altså resonnerer seg fram til hvilke andre ord som inngår i VPB-eksemplarene i tekstene når man leser dem.

Dette kan oppfattes som en ulempe, men det påvirker ikke funnene på noen måte. Antall ord som inngår i VPB er ikke talt opp med utgangspunkt i taggene eller tekstene, men på bakgrunn av ordlisteoppslagene. Telleprosedyren ekskluderer infinitivmerket og final *noe/noen* som indikerer mulig objekt, og ganger deretter opp de gjenstående ordene i hver konstruksjon med antall forekomster av konstruksjonen i delkorpuset. Slik ender man opp med korrekt antall ord som inngår i VPB-konstruksjoner. Det kan være greit å merke seg at hvis *noe* opptrer inni ordlisteoppslaget til VPB-forekomsten, som i *å ha med noe å gjøre*, indikerer dette at konstruksjonen krever objekt, og i dette tilfelle også infinitivkonstruksjon *å gjøre*. *Noe* er da talt som en obligatorisk komponent i VPB-konstruksjonen, og *å* og *gjøre* er også talt med fordi disse ordene også er obligatoriske komponenter i akkurat denne konstruksjonen. Dette gjelder alle obligatoriske komponenter, så hvis VPB-konstruksjonen er refleksiv, som *å få i seg noe*, er refleksive pronomen, *seg*, også talt som et ord som inngår i en VPB.

Dataene er sortert med tanke på å besvare de underordnede forskningsspørsmålene, og jeg begynner med å ta for meg data som bidrar til å svare på underspørsmål 1 og 2 som søker å utforske forholdet mellom den totale forekomsten av preposisjoner og forekomsten av VPB i de to korpusene. Først sammenligner jeg den totale forekomsten av preposisjoner i innlærerkorpuset og kontrollkorpuset for å få et inntrykk av om det finnes forskjeller som også kan tenkes å påvirke forekomsten av VPB på noen måte, for eksempel forutsi hvilke preposisjoner man kan anta vil forekomme hyppig i VPB. Neste steg er å beskrive forekomsten av VPB-konstruksjoner i begge delkorpuser, og til slutt ser jeg på totalt antall preposisjoner i hvert delkorpuser i relasjon til forekomsten av VPB i samme delkorpuser.

I neste del av databehandlingen går jeg i dybden på det som er tema for underspørsmål 3 og 4, VPB-forekomstenes frekvens, variasjon og kompleksitet. Disse trekkene sammenliknes på tvers av korpus ved hjelp av relative andeler og ordlister.

Siste del av databehandlingen fokuserer på feil bruk av preposisjon i VPB-forekomstene og adresserer underspørsmål 5 og 6. Her ser jeg på fordelingen av tre ulike feiltyper: feilvalg,

overbruk og utelatelse av preposisjon. Ettersom jeg bare ser på feil knyttet til preposisjonsforekomster, eller mangel på sådanne, i den ene typen VPB som undersøkes i denne oppgaven, er datagrunnlaget som beskriver feil svært sparsomt. Man må derfor være ekstra forsiktig med å generalisere eller trekke konklusjoner på grunnlag av disse dataene. Det betyr imidlertid ikke at funnene ikke kan bidra med interessant informasjon.

Selv om dataene i denne oppgaven bearbeides og sorteres ved hjelp av kvantitative metoder, vil jeg igjen minne om at det ligger en kvalitativ vurdering til grunn for kategorisering av preposisjoner, og til dels også for annotering (jfr. 3.2 og 3.3). Det at språkets natur er dynamisk, gjør at noen vurderinger alltid vil alltid være basert på språkbrukernes, i dette tilfellet forskerens, og eventuelt andre involvertes¹⁷ kunnskaper og skjønn når språkdata skal bearbeides og sorteres.

¹⁷ I dette tilfellet menneskene bak Norsk referansegrammatikk, utviklerne av Oslo-Bergen-taggen og de som manuelt har feilkodet ASK-korpuset.

4 Funn

I denne delen av oppgaven søker jeg å besvare det overordnede forskningsspørsmålet som ble presentert i første kapittel under 1.3:

Hva kjennetegner bruken av preposisjoner i verbale uttrykk i tekster skrevet av andrespråksinnlærere som mestrer norsk skriftlig på høyere nivå?

Kjennetegner er et vidt begrep, og jeg har derfor formulert seks underspørsmål (også presentert under 1.3), som presiserer hvilke *kjennetegn* som undersøkes. Hovedformålet med de underordnede forskningsspørsmålene er at de, både hver for seg og sammen, skal bidra til å besvare det overordnede forskningsspørsmålet. I tillegg vil de bidra til å strukturere presentasjonen av funnene i dette kapitlet.

4.1 Forekomster av preposisjoner totalt og i VPB

Det første og andre underordnede forskningsspørsmålet adresserer forholdet mellom totalt antall preposisjoner og antall VPB i hvert delkorpus. Jeg begynner med å kartlegge totalt antall preposisjoner i begge korpus, før jeg ser nærmere på VPB-forekomstene, og til slutt ser jeg på totalt antall preposisjoner i forhold til totalt antall VPB. Med det vil jeg ha besvart spørsmål 1 og 2:

Hva er forholdet mellom den totale forekomsten av preposisjoner i kontrollkorpuset og forekomsten av VPB-konstruksjoner i samme korpus?

Hva er forholdet mellom den totale forekomsten av preposisjoner i innlærerkorpuset og forekomsten av VPB-konstruksjoner i samme korpus?

4.1.1 Totalt antall preposisjonsforekomster

Preposisjoner utgjør totalt 12,7 % av ordene i kontrollkorpuset og 12,2 % av ordene i innlærerkorpuset. I gjennomsnitt er 36,5 % av preposisjonene per tekst i kontrollkorpuset unike, mens resten er gjentakelser av de samme preposisjonene. I innlærerkorpuset er gjennomsnittet 31,6 %. Gjennomsnittlig tekstlengde i kontrollkorpuset er 275 ord mot 341 ord i innlærerkorpuset. Ettersom man kan forvente at antall unike forekomster av ord synker i takt

med at tekstlengden øker, er det rimelig å konkludere med at forskjellene korpusene imellom er ubetydelige når det gjelder total bruk av preposisjoner og variasjon i bruken av dem.

Bruksbaserte tilnærminger til språk legger til grunn at resirkulering av konstruksjoner er vanlig og at det skjer på alle språknivåer (jfr. 2.1.3). I lys av dette er det interessant å se nærmere på om alle preposisjoner gjentas like ofte, eller om det er noen få som skiller seg ut som spesielt resirkulerbare, og derfor har høyere frekvens enn andre. Videre er det interessant å undersøke om preposisjoner som viser seg å være høyfrekvente totalt sett, også er høyfrekvente i VPB-konstruksjoner. Fullstendig oversikt over antall forekomster av hver preposisjon angitt i antall forekomster og i relativ andel av totalt antall preposisjoner i det aktuelle delkorpuset, finnes ved å følge lenken i Appendix 1. Tabell 4.1 og 4.2 nedenfor viser et utvalg som består av de ti hyppigst forekommende preposisjonene¹⁸ i begge delkorpus:

Kontrollkorpus (totalt 3 496 preposisjonsforekomster)			Innlærerkopus (totalt 1619 preposisjonsforekomster)		
Preposisjon	Antall	%	Preposisjon	Antall	%
<i>i</i>	651	18,6	<i>i</i>	318	19,6
<i>på</i>	428	12,2	<i>på</i>	214	13,2
<i>til</i>	421	12,0	<i>for</i>	196	12,1
<i>for</i>	375	10,7	<i>til</i>	179	11,1
<i>av</i>	329	9,4	<i>med</i>	146	9,0
<i>med</i>	276	7,9	<i>av</i>	116	7,2
<i>om</i>	139	4,0	<i>om</i>	92	5,7
<i>fra</i>	80	2,3	<i>fra</i>	52	3,2
<i>ut</i>	57	1,6	<i>uten</i>	27	1,7
<i>over</i>	43	1,2	<i>etter</i>	26	1,6

Tabell 4.1: De 10 hyppigst brukte preposisjonene i begge delkorpusene. Sortert etter bruksfrekvens.

¹⁸ «Som» som opptrådte på heholdsvis 8. og 9. plass i begge korpus er ikke tatt med. Det er heller ikke «enn» som opptrådte på 10. plass i kontrollkorpuset (da som var utelatt). Årsaken til dette er blant annet at disse ordene sjelden eller aldri danner VPB sammen med et verb, men er relativt hyppig forekommende i andre sammenhenger, og da ofte som medlemmer av andre ordklasser enn preposisjonsklassen.

Preposisjon	<i>av</i>	<i>om</i>	<i>for</i>	<i>med</i>	<i>i</i>	<i>på</i>	<i>til</i>	<i>fra</i>
Kontrollkorpus	9,4	4,0	10,7	7,9	18,6	12,2	12,0	2,3
Innlærerkorpus	7,2	5,7	12,1	9,0	19,6	13,2	11,1	3,2
Differanse i prosentpoeng	2,2	1,7	1,4	1,1	1,0	1,0	0,9	0,9

Tabell 4.2: Prosentvis forekomst av preposisjonene. Uthevede tall indikerer at preposisjon har høyere bruksfrekvens i kontrollkorpuset enn i innlærerkorpuset. Differanse angitt i prosentpoeng.

Datautvalget fra preposisjonsordlistene viser at det er visse likheter når det gjelder hvilke preposisjoner som forekommer hyppigst i begge korpus. Av tabell 4.1 ser vi at de 8 hyppigst forekommende preposisjonene i begge korpus er de samme: *i*, *på*, *for*, *til*, *med*, *av*, *om*, *fra*, men i tabell 4.2 ser vi at bruksfrekvensen til preposisjonene varierer de to delkorpusene imellom.

En kartlegging av lavfrekvente preposisjoner kan også gi informasjon som kan bidra til bedre forståelse av VPB-bruken hos innlærere av norsk som andrespråk. Jeg har valgt å se nærmere på de preposisjonene som bare forekommer i ett av delkorpusene for å undersøke om det finnes forskjeller i hvilke typer preposisjoner som forekommer i de to delkorpusene. Tabell 4.3 og 4.4 gir en fullstendig oversikt over de forekomstene som bare forekommer i ett av delkorpusene.

Preposisjoner som bare forekommer i kontrollkorpuset (30 totalt)			
<i>under</i>	<i>fremfor</i>	<i>utenom</i>	<i>nede</i>
<i>inne</i>	<i>ifra</i>	<i>vekk</i>	<i>nedover</i>
<i>innenfor</i>	<i>igjennom</i>	<i>hen</i>	<i>oppunder</i>
<i>unna</i>	<i>innad</i>	<i>overfor</i>	<i>sør</i>
<i>hjemmefra</i>	<i>innendørs</i>	<i>via</i>	<i>utifra</i>
<i>imot</i>	<i>inni</i>	<i>bakfra</i>	<i>utover</i>
<i>innom</i>	<i>innimellom</i>	<i>derpå</i>	<i>vekke</i>
<i>nord</i>	<i>kring</i>		

Tabell 4.3: Preposisjoner som bare forekommer i kontrollkorpuset. Sammensatte former er uthevet.

Preposisjoner som bare forekommer i innlærerkorpuset (5 totalt)				
<i>angående</i>	<i>derved</i>	<i>iblant</i>	<i>inntil</i>	<i>utenfra</i>

Tabell 4.4: Preposisjoner som bare forekommer i innlærerkorpuset.

Vi ser av de to tabellene ovenfor at 30 preposisjoner forekommer bare i kontrollkorpuset, mens det bare er 5 preposisjoner som forekommer i innlærerkorpuset, men ikke i kontrollkorpuset. Alle disse preposisjonene er lavfrekvente i begge korpus, med en bruksfrekvens fra under 0,1 % opp til 0,5 % av totalt antall preposisjoner. De fleste av dem brukes mellom en og tre ganger totalt i hele korpusutvalget. Av de 30 preposisjonene som er eksklusive for kontrollkorpuset er 66,7 % (20) sammensatte former, altså preposisjoner som består av to eller flere ord, men er sammenskrevne og tagget som én forekomst (jfr. 3.3.1) eller preposisjoner som er sammensatte i den forstand at de inneholder et eller flere pre- eller suffiks. Dette trekket deler også samtlige forekomster som er eksklusive for innlærerkorpuset. Dette kan være interessant å merke seg, da det handler om kompleksitet, ett kjennetegn som adresseres i underspørsmål 4 og 6, og som kan påvirke hvilke VPB-konstruksjoner andrespråksinnlærere foretrekker å bruke og hvilke de unngår.

4.1.2 Totalt antall VPB-forekomster

De fleste forekomstene av VPB i mitt utvalg består av to eller tre ord, som *å snakke om noe*, *å være med på noe* og *å få i seg noe* selv om flere faste komponenter er mulig (jfr. 3.4.1). En fullstendig oversikt over VPB-forekomstene i begge delkorpus er å finne ved å følge lenken til det sorterte datamaterialet i Appendix 1.

Kontrollkorpuset består av totalt 27 541 ord, hvorav 1068 av ordene inngår i 485 VPB-forekomster. Det betyr at 3,9 % av ordene i korpuset inngår i VPB-konstruksjoner. 52,5 % (255) av VPB-konstruksjonene er unike, mens resten er gjentakelser. På tekstnivå vil 485 VPB totalt gi et gjennomsnitt på 4,9 VPB per tekst. I 8,2 % (40) av alle VPB-forekomstene i kontrollkorpuset er det to preposisjoner, som i konstruksjonene *å gå med til noe* og *å være opp til noen*. Disse mer komplekse forekomstene omtales videre som VPPB, og forhold som omhandler dem tas opp under 4.3 som omhandler kompleksitet i VPB-konstruksjoner.

Innlærerkorpuset består av 13 294 ord hvorav 545 ord inngår i 262 forekomster av VPB, hvilket betyr at VPB-konstruksjoner utgjør 4,1 % av ordene i korpuset. 47,3 % av VPB-forekomstene (124) er unike konstruksjoner og resten er gjentakelser. Bare 2,3 % (6) av VPB-

forekomstene i innlærerkorpuset har to preposisjoner, altså finner vi 5,9 prosentpoeng færre VPPB i innlærerkorpuset enn i kontrollkorpuset. Tekstene som innlærerkorpuset består av er i snitt 65 ord lengre enn kontrollkorpusetekstene, og med utgangspunkt i funnene i kontrollkorpuset kunne man forvente en frekvens på 6 VPB i snitt i innlærerkorpusetekstene når man korrigerer for tekstlengde. Snittet ligger imidlertid på 6,7 VPB per tekst.

Når det gjelder hvilke preposisjoner som forekommer i VPB er en fullstendig oversikt å finne ved å følge lenken i Appendix 1. Tabell 4.5 nedenfor gir en oversikt over hvilke preposisjoner som forekommer i VPB i begge korpusene relativt til totalt antall preposisjoner som forekommer i VPB i hvert korpus.

	Preposisjon	Andel i VPB i kontrollkorpuset	Andel i VPB i innlærerkorpuset	Differanse
1	<i>på</i>	21,3	34,0	12,7
2	<i>om</i>	8,1	16,8	8,7
3	<i>av</i>	3,9	4,9	1,1
4	<i>etter</i>	1,3	2,2	0,9
5	<i>fra</i>	2,2	3,0	0,8
6	<i>fram</i>	0,7	1,5	0,8
7	<i>opp</i>	5,2	6,0	0,8
8	<i>mellom</i>	0,2	0,4	0,2
9	<i>rundt</i>	0,2	0,4	0,2
10	<i>mot</i>	0,4	0,4	0,0
11	<i>bort</i>	0,9	0,7	0,2
12	<i>ned</i>	0,9	0,7	0,2
13	<i>ut</i>	5,7	4,1	1,6

	Preposisjon	Andel i VPB i kontrollkorpuset	Andel i VPB i innlærerkorpuset	Differanse
14	<i>med</i>	12,2	10,1	2,1
15	<i>inn</i>	3,7	1,5	2,2
16	<i>for</i>	5,0	2,6	2,4
17	<i>over</i>	3,0	0,4	2,6
18	<i>i</i>	8,3	3,0	5,3
19	<i>til</i>	11,8	6,0	5,8

Tabell 4.5: Preposisjonsforekomster som forekommer i VPB i begge korpus. Andel er oppgitt relativt til totalt antall forekomster av preposisjoner i VPB og differanse er angitt i prosentpoeng. Uthevede tall indikerer høyere bruksfrekvens i kontrollkorpuset. Preposisjonene som har høyest bruksfrekvens totalt sett er satt i kursiv.

Preposisjonene *i*, *på*, *for*, *til*, *med*, *av*, *om* og *fra* kjenner vi som de mest frekvente preposisjonene i begge korpus, og som tabellen ovenfor viser er de også blant de mest frekvente preposisjonene i VPB i begge korpus. Ett unntak er *fra* i kontrollkorpuset. *Fra* er den av de totalt sett mest høyfrekvente preposisjonene som har minst forskjell i bruksfrekvens i VPB med 0,8 prosentpoeng. *På* og *om* brukes mye hyppigere i innlærerkorpuset, med en differanse på 12,7 og 8,7 prosentpoeng, mens *til* og *i* brukes hyppigere i kontrollkorpuset enn i innlærerkorpuset, med en differanse på 5,8 og 5,3 prosentpoeng.

4.1.3 Totale preposisjonsforekomster og VPB sett i sammenheng

Når det gjelder totale preposisjonsforekomster, har vi sett at forskjellene er ubetydelige de to korpusene imellom når det gjelder total bruk av preposisjoner. VPB-konstruksjoner forekommer imidlertid litt oftere i innlærerkorpuset enn i kontrollkorpuset.

Vi har også sett at visse preposisjoner gjenbrukes oftere enn andre, og at det i all hovedsak er de samme preposisjonene som topper gjenbrukslista i begge korpus, selv om bruksfrekvens og hyppighetsrekkefølge varierer noe. Det har også vist seg at, med ett unntak: *fra*, er de preposisjonene som er mest høyfrekvente totalt sett, også de som forekommer hyppigst i VPB-konstruksjoner.

4.1.4 Oppsummering

For å oppsummere kan vi si at forholdet mellom den totale forekomsten av preposisjoner og forekomsten av VPB i de to delkorpuserne, kan beskrives slik:

- forskjellene de to korpuserne imellom er ubetydelige når det gjelder frekvens og variasjon for totalt antall preposisjoner, mens VPB brukes litt hyppigere i innlærerkorpuset enn i kontrollkorpuset
- de fleste preposisjonene som er høyfrekvente totalt sett, forekommer også ofte i VPB
- mange av preposisjonene som bare forekommer i kontrollkorpuset og alle som bare forekommer i innlærerkorpuset, er sammensatte former

4.2 Frekvens og variasjon i VPB-bruk

Funnene jeg presenterer her adresserer det tredje underordnede forskningsspørsmålet som handler om frekvens og variasjon i VPB-bruken i de to delkorpuserne. Her vil jeg presentere funn som sier noe om hvor hyppig VPB-konstruksjoner forekommer og hvilke mønstre de følger. De konstruksjonene jeg ser nærmere på er de som skiller seg ut som høyfrekvente eller lavfrekvente i de to delkorpuserne.

Først undersøker jeg de største likhetene og forskjellene i frekvens og variasjon både for de VPB-konstruksjonene som er felles for begge korpus, og de som bare forekommer i ett av korpuserne og ser nærmere på hva som kjennetegner dem. Siden mitt utvalg er begrenset, er det verken grunnlag for generalisering av funn knyttet til frekvens eller variasjon, men funnene kan likevel bidra med interessant informasjon om forhold det kan være verdt å undersøke nærmere i et større utvalg.

En fullstendig oversikt over hvilke VPB-konstruksjoner som forekommer i hvert delkorpus, hvor mange eksemplarer som forekommer av hver konstruksjon, og hvilke syntaktiske ledd disse forekommer i, er å finne ved å følge lenken i Appendix 1. Denne oversikten ligger til grunn når jeg søker å besvare underspørsmål 3:

Hva er forholdet mellom bruken av VPB-konstruksjoner i innlærerkorpuset og bruken av VPB-konstruksjoner i kontrollkorpuset med hensyn til frekvens og variasjon?

4.2.1 Konstruksjoner og mønstre

Tabell 4.6 viser en oversikt over de 10 hyppigst forekommende VPB-konstruksjonene i kontrollkorpuset og forekomsten av samme konstruksjoner i innlærerkorpuset.

De 10 hyppigst brukte VPB i kontrollkorpuset	Frekvens i kontrollkorpuset (%)	Frekvens i innlærerkorpuset (%)	Differanse i prosentpoeng
å snakke om noe	3,1	3,8	0,7
å føre til noe	2,9	1,1	1,8
å tenke på noe	2,9	6,5	3,6
å se på noe	2,7	6,9	4,2
å gå på noe	2,1	6,5	4,4
å være med på noe	1,9	0,0	1,9
å fokusere på noe	1,6	0,0	1,6
å skrive om noe	1,4	1,9	0,5
å handle om noe	1,2	1,1	0,1
å slite med noe	1,2	0,0	1,2

Tabell 4.6: De 10 mest frekvente VPB-konstruksjonene i kontrollkorpuset sammenlignet med forekomster i innlærerkorpuset. Frekvens oppgitt i prosent relativt til totalt antall VPB-forekomster. Differanse oppgitt i prosentpoeng. Uthevede tall indikerer høyere forekomst i kontrollkorpuset enn i innlærerkorpuset.

Vi ser at det er et visst sammenfall når det gjelder hvilke VPB-konstruksjoner som forekommer hyppig, men hvor hyppig de forekommer varierer ganske mye de to delkorpusene imellom.

Å føre til noe er den nest hyppigst forekommende VPB-konstruksjonen i kontrollkorpuset, med 14 forekomster i 14 forskjellige tekster. Konstruksjonen brukes bare 3 ganger i 3 forskjellige tekster i innlærerkorpuset og ligger på 18. plass på frekvenslista i dette delkorpuset, med en bruksfrekvens på 1,1 % (se Appendix 1). Når det gjelder *å være med på noe*, *å fokusere på noe* og *å slite med noe*, som ikke forekommer i innlærerkorpuset i det hele tatt, forekommer disse konstruksjonene i flere forskjellige kontrollkorpustekster (se Appendix 1). De brukes som regel bare en gang i hver kontrollkorpustekst, og forekommer aldri mer enn to ganger i en og samme tekst.

Når det gjelder VPB-konstruksjoners mønstre, ser vi at de mest frekvente VPB-konstruksjonene i innlærerkorpuset: *å se på noe*, *å gå på noe* og *å tenke på noe*, som også har størst differanse i bruksfrekvens de to korpusene imellom, følger det samme konstruksjonsmønsteret. Alle disse konstruksjonene forekommer mer enn dobbelt så hyppig i innlærerkorpuset som i kontrollkorpuset, og mønsteret de følger kan illustreres slik:

Mønster 1: (V=aktivitetsverb¹⁹ prep=**på** [objekt=nomen])

VPB-eksemplarer som følger dette mønsteret utgjør 5,8 % av alle unike VPB-konstruksjoner i kontrollkorpuset og 7,7 % av totalt antall unike forekomster i innlærerkorpuset (se Appendix 2). Vi ser altså at dette mønsteret forekommer litt hyppigere i innlærerkorpuset sammenliknet med kontrollkorpuset.

Konstruksjonen *å snakke om noe* er også interessant selv om forskjellen i bruksfrekvens er liten. Årsaken til at jeg trekker fram denne konstruksjonen selv om differansen ikke er så stor, er nettopp at konstruksjonen forekommer oftere i innlærerkorpuset enn i kontrollkorpuset. *Å snakke om noe* er den mest frekvente VPB-konstruksjonen i kontrollkorpuset, der den utgjør 3,1% av alle VPB-forekomstene. Mønsteret denne VPB-konstruksjonen følger kan illustreres slik:

Mønster 2: (V=aktivitetsverb²⁰ prep=**om** [objekt=nomen])

VPB-konstruksjoner som følger mønster 2 utgjør 2,9 % av alle VPB-konstruksjonene i kontrollkorpuset og 5,0 % av totalt antall i innlærerkorpuset. En fullstendig oversikt over

¹⁹ Det finnes ikke noe allment akseptert klassifiseringssystem for norske verb. Begrepet er lånt fra NGR, side 466.

²⁰ De aktivitetsverbene som opptrer i dette mønsteret i innlærerkorpuset har også det til felles at de uttrykker en eller annen form for informasjonsbehandling, som 'snakke', 'fortelle', 'tenke' osv.

andre eksemplarer i utvalget som følger dette mønsteret finnes i Appendix 3, men blant de mest frekvente i begge korpus er *å snakke om*, *å skrive om* og *å handle om* (jfr. tabell 4.6). Andre eksemplarer som forekommer i begge korpus, og har høyere frekvens i innlærerkorpuset enn i kontrollkorpuset er: *å vite om*, *å lære om* og *å drømme om*.

4.2.2 Oppsummering

Kort oppsummert kan vi si at forholdet mellom bruken av VPB i de to delkorpusene i mitt utvalg kan beskrives slik når det gjelder frekvens og variasjon:

- andelen unike forekomster av VPB-konstruksjoner er høyere i kontrollkorpuset enn i innlærerkorpuset
- et mindre antall VPB-konstruksjoner gjentas oftere i innlærerkorpuset enn i kontrollkorpuset

4.3 Kompleksitet i VPB-konstruksjoner

Det fjerde underordnede forskningsspørsmålet handler om kompleksitet og hvordan dette kommer til uttrykk i VPB-forekomstene i de to delkorpusene. Kompleksitet i VPB-konstruksjoner handler ikke nødvendigvis bare om antall preposisjoner som inngår i VPB eller egenskaper ved disse preposisjonene. Egenskaper ved verbet, som krav om eller mulighet for refleksivitet, obligatorisk indirekte eller direkte objekt o.a. kan også bidra til at VPB-konstruksjonen blir å regne som kompleks. I denne oppgaven har jeg imidlertid bare sett på kompleksitet som kan knyttes direkte til preposisjonen i VPB-konstruksjonen, og bare det som kan knyttes til preposisjonens leksikalske sammensetning og til antall preposisjoner i VPB-konstruksjonen.

Jeg undersøker først forekomsten av komplekse preposisjoner i VPB-konstruksjonene. Deretter ser jeg på komposisjonell kompleksitet i VPB-konstruksjoner, dvs. hvilke og hvor mange bestanddeler en VPB består av. Til slutt viser jeg noen flere måter kompleksitet kan manifestere seg i VPB-konstruksjoner ved hjelp av eksempler fra delkorpusene. Funnene som presenteres her søker å besvare underspørsmål 4:

Hva er forholdet mellom bruken av VPB-konstruksjoner i innlærerkorpuset og bruken av VPB-konstruksjoner i kontrollkorpuset med hensyn til kompleksitet?

4.3.1 Sammensatte preposisjoner i VPB

42,5 % av preposisjonene som forekommer i kontrollkorpsets VPB-konstruksjoner forekommer ikke i VPB-konstruksjoner i innlærerkorpset, mens bare 1,5 % av VPB-preposisjonene i innlærerkorpset ikke forekommer i kontrollkorpsets VPB-konstruksjoner. Preposisjonene dette dreier seg om i innlærerkorpset er: *der, rundt, ute og utenfra*. I kontrollkorpset finner vi: *unna, utenfor, hjemmefra, imot, tilbake, vekk, foran, forbi, fremover, hen, ifra, inne, innom, oppunder, rundt, under og utenom*.

For de VPB-preposisjonene som bare forekommer i kontrollkorpset ser vi at ni er sammensatte (*utenfor, hjemmefra, imot, tilbake, fremover, ifra, innom, oppunder og utenom*), syv inneholder et pre- eller suffiks (*unna, tilbake²¹, foran, forbi, inne, rundt og under*) og to (*vekk og hen*) er semantisk ugjennomtrengelige, dvs. umulige å forstå eller forklare betydningen av da de ikke har noe eget, selvstendig semantisk innhold. En av de fire VPB-preposisjonene som bare forekommer i innlærerkorpset er sammensatte, to har suffiks og den siste er en preposisjon som veldig ofte har adverbial funksjon alene i norsk. Det å kunne forekomme som et adverbialt setningsledd alene, er en egenskap flere av de nevnte preposisjonene som bare forekommer i kontrollkorpset har. Preposisjoners kompleksitet kan altså forklares med flere ulike faktorer, men vi ser de samme trekkene, både i og utenfor VPB-konstruksjoner, hos preposisjoner som bare opptrer i ett av korpuserne (jfr. 4.1.1).

4.3.2 Komposisjonell kompleksitet i VPB

Når en VPB-konstruksjon inneholder mer enn én preposisjon (VPPB), kan man si at den har en oppbygning (komposisjon) som er mer kompleks enn VPB-konstruksjoner med bare én preposisjon. Vi har sett at VPPB-konstruksjoner utgjør 9,6 % av VPB-konstruksjonene i kontrollkorpset og 2,3 % av VPB-konstruksjonene i innlærerkorpset. At VPPB forekommer 4 ganger så ofte i kontrollkorpset er verdt å merke seg. I kontrollkorpset forekommer fire av VPPB-konstruksjonene mer enn to ganger. Dette gjelder *å være med på noe, se ut til, å gå på bekostning av noe og å være opp til noen*. I innlærerkorpset er det bare én VPPB-konstruksjon som forekommer mer enn én gang, *å komme fram til noe*, med to forekomster.

²¹ *Tilbake* er talt to ganger fordi den både er sammensatt og har et suffiks.

Under 4.2.1 så vi at 5,8 % av VPB-konstruksjonene i kontrollkorpuset og 7,7 % i innlærerkorpuset fulgte dette mønsteret:

Mønster 1: (V=aktivitetsverb prep=**på** [objekt=nomen])

Blant de mer komplekse VPPB-konstruksjonene finner vi et mønster som er så likt dette, at vi kan modifisere det opprinnelige mønsteret ved å legge til en valgfri preposisjon, slik at det blir slik:

Mønster 3: (V=aktivitetsverb [prep=?] prep=**på** [objekt=nomen])

Dette mønsteret er ikke representert blant de 5 VPPB-konstruksjonene som finnes i innlærerkorpuset, mens hele 62,2 % av totalt antall VPPB-konstruksjoner (28 av 45) i kontrollkorpuset følger nettopp dette mønsteret.

Noen VPB-konstruksjoner forekommer både i en “enkel” og en “kompleks” form, der betydningsforskjeller oppstår når preposisjoner legges til. *Å være med* og *å være med på noe*, som forekommer i begge korpus, er et eksempel på slike konstruksjoner:

[...] *få være med i slått* [...] (s2012, KK)

[...] *selv om ens egne interesser ikke er helt med*. og [...] *er det mange som ikke er med i spill om penger*. (s2014, KK)

Være med i kollektivt miljø. og *Ikke være med i dette stressamfunnet*. (s2031, KK)

[...] *den kompetansen de trenger for å være med å yte*. (s2076, KK)

[...] *enhver som kommer og har lyst til å være med i vår gruppe* (s0963, ILK).

Å være med på noe forekommer kun i kontrollkorpuset med en brukfrekvens på 1,9 %, hvilket gjør denne VPB-konstruksjonen til den 6. hyppigste i dette delkorpuset. Hvis vi ser på mønsteret i denne konstruksjonen ser vi også at den følger det frekvente mønsteret for VPPB-konstruksjoner som ble nevnt over.

Det at flere ulike preposisjoner kan forekomme med samme verb og danne ulike VPB-konstruksjoner kan også bidra til at VPB-konstruksjoner oppfattes som komplekse selv om de er enkle i oppbygging. Kompleksiteten blir da knyttet mer opp mot det semantiske.

Utfordringen for innlæreren blir å skille dem fra hverandre betydningsmessig. Eksempler på VPB-konstruksjoner som har samme verb, men ulik preposisjon kan være *å tenke på noe* og *å tenke over noe*. *Å tenke på noe* forekommer, som vi vet fra 4.2, relativt hyppig både i

kontrollkorpuset og i innlærerkorpuset, med en bruksfrekvens på henholdsvis 2,4 % og 6,5 %. *Å tenke over noe* forekommer imidlertid ikke i innlærerkorpuset, men har en bruksfrekvens i kontrollkorpuset på 1,0 %.

Syntaktiske forhold som verbets valens, krav til objektets form og krav til ulike konstituenten, kan også bidra til en VPB-forekomsts kompleksitet. Som eksempel kan nevnes verbet *å lære* som forekommer i ulike VPB-konstruksjoner i begge delkorpus. I begge korpus finner vi *å lære om noe*, mens vi finner *å lære fra seg noe* og *å lære opp noen* i kontrollkorpuset og *å lære av noen* i innlærerkorpuset. *Å lære om* krever objekt som kan være et nomen eller en nomenfrase. Infinitivobjekt eller nominal leddsetning som objekt vil oftest oppfattes som uidiomatisk. *Å lære fra seg noe* er refleksiv og krever nomen som objekt, idet konstruksjonen viser til at det er subjektet som er læreren og objektet er det som læres til en mottaker, dvs. det den samme mottakeren som objektet som *noen* i konstruksjonen *å lære opp noen* viser til. Når noen lærer fra seg noe, er det også noen som læres opp, så *å lære opp noen* krever levende objekt, mens *å lære fra seg noe* ikke gjør det. *Å lære av noen* uttrykker det som skjer hos mottakeren når noen lærer fra seg noe, men denne VPB-konstruksjonen kan også ta ikke-levende objekt, som i “Han lærte av hendelsen.”

Det er interessant å merke seg at refleksive VPB-konstruksjoner opptrer relativt hyppig i kontrollkorpuset, der de er representert i 3,9 % (19 av 485) av totalt antall VPB-forekomster, mens innlærerkorpusets andel bare er på 1,1 %, (3 av 262) og kun representert med to ulike VPB-konstruksjoner. Begge disse VPB-konstruksjonene *å ha med seg noe* og *å ha på seg noe*, involverer samme verb.

4.3.3 Oppsummering

For å oppsummere kan vi si at forholdet de to delkorpusene imellom når det gjelder kompleksitet, kan beskrives slik:

- VPB-konstruksjoner der preposisjonen kan oppfattes som semantisk og/eller syntaktisk flertydig er mindre frekvente i innlærerkorpuset enn i kontrollkorpuset
- VPB-konstruksjoner med mer enn én preposisjon er mer frekvente i kontrollkorpuset enn i innlærerkorpuset

- over halvparten av VPPB-konstruksjonene i kontrollkorpuset følger ett bestemt mønster, som ingen av VPPB-konstruksjonene i innlærerkorpuset følger
- kompleksitet i VPB-konstruksjoner eksisterer på flere språklige nivåer samtidig, og flere typer kompleksitet kommer til uttrykk i VPB-konstruksjoner i begge delkorpuser

4.4 Avvik i preposisjonsbruk i VPB-konstruksjoner

I denne delen søker jeg å besvare det femte underordnede forskningsspørsmålet som handler om avvikende preposisjonsbruk i utvalgets VPB-konstruksjoner. Feilene som er registrert er kategorisert i tre feiltyper som er relevante for preposisjonsbruken i VPB-konstruksjoner: feilvalg av preposisjon, overbruk av preposisjon og utelatelse av preposisjon. ASK korrektkorpuset er benyttet som kilde for å avgjøre hva som anses som korrekt bruk av preposisjon i VPB-konstruksjonen.

Materialet knyttet til feilforekomster er svært begrenset, og man må derfor være ekstra forsiktig med å trekke slutninger eller generalisere på grunnlag av funnene som presenteres her. De er kun ment å belyse ulike sider ved avvikende preposisjonsbruk i VPB-konstruksjoner.

De ulike feiltypene presenteres i tabeller som jeg kommenterer fortløpende, og med det søker jeg å kunne belyse underspørsmål 5:

I hvilken grad forekommer feilvalg, overbruk og utelatelse av preposisjon i VPB-konstruksjoner i de to delkorpuserne?

4.4.1 Feiltyper og frekvens

Det er funnet relativt få feilforekomster knyttet til preposisjonen i VPB-forekomstene i begge delkorpuser, men naturlig nok er det flere forekomster i innlærerkorpuset enn i kontrollkorpuset. Avvikende bruk av preposisjoner, sortert etter type feil angitt relativt til totalt antall feilforekomster i samme korpus er å finne i tabell 4.7.

Type feil	Antall i kontrollkorpus	%	Antall i innlærerkorpus	%
Feilvalg	2	60,0	9	37,5
Overbruk	2	40,0	6	25,0
Utelatt	0	0,0	9	37,5
Sum	4	100,0	24	100,0

Tabell 4.7: Totalt antall feil i hvert korpus. Angitt relativt til totalt antall feilforekomster i hvert korpus, gruppert etter feiltype.

I kontrollkorpuset forekommer bare 4 tilfeller der preposisjonsbruken i VPB-konstruksjonen anses å avvike fra normert bokmål, mens det i innlærerkorpuset forekommer 24 slike tilfeller. Dette betyr at 0,7 % av alle VPB-forekomstene i kontrollkorpuset og 9,0 % av alle VPB-konstruksjonene i innlærerkorpuset inneholder en preposisjonsfeil. Med så få forekomster som i kontrollkorpuset er det ufornuftig å trekke noen konklusjoner på bakgrunn av distribusjon av feil de tre feiltypene imellom. I innlærerkorpuset kan vi, til tross for at materialet også her er begrenset, se at det er færrest overbruksfeil, mens de to andre feiltypene, feilvalg av preposisjon og utelatelse av preposisjon, utgjør like stor andel av totalt antall feilforekomster.

4.4.2 Feil i kontrollkorpuset

Det kan diskuteres om det er riktig å kategorisere feilene som forekommer i kontrollkorpuset slik jeg har gjort, siden alle feilene kan oppfattes enten som akseptert språkbruk hos morsmålsbrukere eller som slurvefeil. Dette fremkommer av VPB-konstruksjonen de opptrer i som er vist i tabell 4.8 nedenfor (se Appendix 1 for tilgang tekstene).

Avvikende preposisjonsbruk i VPB i kontrollkorpuset:		
Tekst id.	VPB	Feiltype og eventuell merknad
s2027	å hjelpe til noen	Overbruk
s2049	å inneholde av noe	Overbruk
s2010	å minne om noe	Feilvalg. Riktig preposisjon er <i>på</i> ifølge korrektkorpuset.
s2059	å ringe om noe	Feilvalg. Riktig preposisjon er <i>til</i> ifølge korrektkorpuset.

Tabell 4.8: Detaljert oversikt over avvikende preposisjonsbruk i VPB i kontrollkorpuset. Feilene er uthevet.

4.4.3 Feil i innlærerkorpuset

Som vi så innledningsvis og i tabell 4.7 er det flere feilforekomster i innlærerkorpuset enn i kontrollkorpuset, men feilprosenten er på under 10 %. En nærmere titt på hvilke VPB-konstruksjoner preposisjonsfeilene forekommer i, kan gi interessant informasjon om bruk som igjen kan bidra til å belyse forskningsspørsmålet. I tabell 4.9 nedenfor er feilene i innlærerkorpuset vist i VPB-kontekst.

Avvikende preposisjonsbruk i VPB i innlærerkorpuset:				
Tekst id.	VPB	Ledd	Feiltype	Korrekt
s0438	å fortelle noe	V	Utelatt	å fortelle om noe/å fortelle noe til noen
s0727	å rekompensere	SO	Utelatt	å kompensere for noe
s0736	å holde på noe	SO	Utelatt	å holde på med noe
s0753	å komme på tid	V	Feilvalg	å komme i tide

Avvikende preposisjonsbruk i VPB i innlærerkorpuset:				
Tekst id.	VPB	Ledd	Feiltype	Korrekt
s0923	å finne på nye venner	V	Overbruk	å finne nye venner
	å vise med pekefingeren	V	Overbruk	å vise pekefingeren
	å høre på noe	SO	Feilvalg	å høre om noe
	å drive miljøvern	SO	Utelatt	å drive med miljøvern
s0924	å flytte ut fra noe	V	Overbruk	å flytte fra noe
	å slå med noen	V	Overbruk	å slå noen
	å takle med noe	V	Overbruk	å takle noe
s0926	å være ut av fokus	V	Feilvalg	å være ute av fokus
s0935	å bli sett som noe	SO	Utelatt	å bli sett på som noe
s0966	å slippe til noe	V	Overbruk	å slippe noe
	å bidra noe	SO	Utelatt	å bidra til noe
s0968	å komme forbi	V	Feilvalg	å komme innom
s0977	å forske etter noe	V	Feilvalg	å forske på noe
	å hjelpe til noe	V	Feilvalg	å hjelpe med noe
	å komme inn på bildet	V	Feilvalg	å komme inn i bildet
s0980	å ta en lån	V	Utelatt	å ta opp et lån Samme feil forekommer to ganger.

Avvikende preposisjonsbruk i VPB i innlærerkorpuset:				
Tekst id.	VPB	Ledd	Feiltype	Korrekt
s0991	å bli ringt fra	V	Feilvalg og utelatt	å bli ringt opp av
s0993	å søke for noe	V	Feilvalg	å søke på/om noe
s0997	å bestemme for seg selv	V	Overbruk	å bestemme selv

Tabell 4.9: Detaljert oversikt over feil i innlærerkorpuset. Feilene er uthvet.

Med så lite materiale, blir det vanskelig å si noe om eventuelle mønstre eller tendenser. For å kunne si noe om distribusjon av feil og om visse preposisjoner er oftere involvert i avvikende bruk enn andre, er det nødvendig å gjøre undersøkelser i et større datamateriale enn det som er brukt i denne oppgaven.

4.4.4 Feilfordeling hos innlærerinformantene

Ikke alle tekstene i innlærerkorpuset inneholder feil som kan knyttes spesifikt til preposisjoner i VPB-konstruksjoner. I tabell 4.9 ovenfor er 41 % (16 av 39) av informantene i innlærerkorpuset representert, og 3 av disse (representert med tekst-id. s0923, s0924 og s0977) står for 38,5 % av de feilene som er oppgitt i tabellen.

Over halvparten av tekstene i innlærerkorpuset er altså fri for feil knyttet til preposisjoner i VPB-konstruksjoner, og i de tekstene som inneholder denne typen feil utpeker tre informanter seg ved at de har flere feil enn de andre informantene. For å undersøke om disse tre informantene eller de andre som også gjør feil (men ikke like mange feil) har noen fellestrekk i de tilgjengelige metadataene, har jeg gått gjennom alle metadataene knyttet til tekstene i innlærerkorpuset (se Appendix 4).

Jeg fant store variasjoner i VPB-bruk på tvers av morsmål, botid og andre metadata, men ingenting som tyder på at disse faktorene har noen påvirkning på bruk av VPB hos innlærere som har de morsmålene som er representert i dette utvalget. De tre innlærerinformantene som har flest feil i tekstene sine, har heller ingenting til felles som kan forklare den høyere forekomsten av avvik hos dem. Man kunne selvsagt også undersøkt metadataene til informantene bak tekstene som ikke inneholder feil av den typen jeg studerer her, og lett etter

eventuelle fellestrekk eller forskjeller fra det utvalget som er presentert i tabellen over, men av plassmessige hensyn har jeg valgt å ikke gjøre dette.

4.4.5 Oppsummering

Før jeg oppsummerer, vil jeg igjen minne om at datamaterialet knyttet til feilforekomster er svært begrenset, og at forholdene som nevnes nedenfor derfor bør undersøkes i et større utvalg hvis funnene skal ha noen reell verdi. Funnene jeg har presentert over kan forhåpentligvis inspirere til videre undersøkelser. Basert på det jeg har funnet, kan vi si følgende om feilvalg, overbruk og utelatelse av preposisjon i VPB-konstruksjoner i de to delkorpuserne:

- det er flere forekomster av feil i innlærerkorpuset enn i kontrollkorpuset
- feilene i kontrollkorpuset kan tenkes å ha andre årsaker enn feilene i innlærerkorpuset
- syntaktisk distribusjon av feil og spørsmålet om visse preposisjoner er oftere involvert i feil enn andre, bør undersøkes i et større utvalg

4.5 Oppsummering av funnene

Det sjette og siste underordnede forskningsspørsmålet spør hva konstruksjonsvariasjon, VPB-konstruksjonenes kompleksitetsgrad og avvikende preposisjonsbruk i VPB-konstruksjonene i de to delkorpuserne, kan fortelle oss om VPB-bruken til innlærere som lærer norsk som andrespråk på høyere nivå. Spørsmålet egner seg godt som utgangspunkt for en oppsummering av alle funn som er presentert i dette kapitlet, og med oppsummeringen under tar jeg derfor sikte på å besvare underspørsmål 6:

Hva kan konstruksjonsvariasjon, kompleksitetsgrad og avvikende preposisjonsbruk i VPB-konstruksjonene som forekommer i de to delkorpuserne fortelle oss om VPB-bruken til innlærere som lærer norsk som andrespråk på høyere nivå?

Når det gjelder konstruksjonsvariasjon har vi sett at preposisjoner brukes litt hyppigere i kontrollkorpuset enn i innlærerkorpuset, mens VPB-konstruksjoner har litt høyere bruksfrekvens i innlærerkorpuset enn i kontrollkorpuset. De preposisjonene som forekommer

hyppig totalt sett, forekommer også hyppig i VPB, men forskjellene i disse preposisjonenes bruksfrekvens er større i VPB-konstruksjoner²² enn de er totalt sett. Mange preposisjonsforekomster forekommer bare i kontrollkorpuset, og noen få forekommer bare i innlærerkorpuset. Et fellestrekk ved disse er at de er mer komplekse enn andre preposisjoner. Dette er også tilfelle for preposisjoner i VPB-konstruksjoner som bare forekommer i ett av delkorpuserne. Kompleksiteten kan være knyttet til morfologisk, leksikalsk, semantisk og syntaktisk nivå.

Kontrollkorpuset inneholder flere unike VPB-konstruksjoner enn innlærerkorpuset. Likevel inneholder innlærerkorpuset nesten én VPB-konstruksjon mer i snitt per tekst enn tekstene i kontrollkorpuset. Dette kan ha sammenheng med at funn i innlærerkorpuset viser at noen få VPB-konstruksjoner er mer frekvente i innlærerkorpuset enn i kontrollkorpuset. Disse høyfrekvente konstruksjonene følger et mønster som også forekommer hyppig i begge korpuserne, og de forekommer i alle syntaktiske ledd. Når det gjelder syntaktisk distribusjon ser man imidlertid totalt sett en tendens til hyppigere gjenbruk av VPB-konstruksjoner i verballedet, mens subjekts- og objektsledd har flere unike forekomster av VPB-konstruksjoner.

Kompleksitet gjelder ikke bare for preposisjoner slik vi så over, men også for VPB-konstruksjonen som helhet, og også her kan kompleksitet komme til uttrykk på flere nivåer samtidig siden VPB-konstruksjoner består av ord fra forskjellige ordklasser som har ulike egenskaper og kan være komplekse hver for seg. Når det gjelder komposisjonell kompleksitet har vi sett at over halvparten av VPB-konstruksjonene i kontrollkorpuset som har to eller flere preposisjoner (VPPB), følger ett bestemt mønster som ingen av de samme konstruksjonene i innlærerkorpuset følger.

Feiltypene knyttet til preposisjonsbruk i VPB-konstruksjonene som er undersøkt i denne oppgaven er feilvalg, overbruk og utelatelse av preposisjon. Det forekommer flere feil av alle typer i innlærerkorpuset enn det gjør i kontrollkorpuset, og årsakene til feilene er antakelig ikke de samme i de to korpuserne.

Korpusutvalget som er anvendt i denne oppgaven er begrenset, og man må av den grunn være forsiktig med å trekke konklusjoner og generalisere på bakgrunn av funnene.

²² Med unntak av for *fra*.

5 Diskusjon

I dette kapittelet diskuterer jeg undersøkelsens funn i lys av det bruksbaserte rammeverket som ble beskrevet i oppgavens andre kapittel. Det teoretiske rammeverket legger til grunn at andrespråkstilegnelse er konstruksjonsbasert, rasjonell, eksemplardrevet, emergentisk og dialektisk. Disse fem prinsippene er teoretiske konstrukter som beskriver andrespråkstilegnelse fra ulike perspektiver. I praksis overlapper og utfyller prinsippene hverandre, da prosessene de beskriver foregår kontinuerlig, både i samspill og parallelt, med ulik grad av bevissthet hos språkbrukerne.

Målet med diskusjonen er å belyse det overordnede forskningsspørsmålet:

Hva kjennetegner bruken av preposisjoner i verbale uttrykk i tekster skrevet av andrespråksinnlærere som mestrer norsk skriftlig på høyere nivå?

I diskusjonen fremhever jeg funn i begge delkorpus som bidrar til å belyse forskningsspørsmålet. Av den grunn får noen funn større oppmerksomhet enn andre.

Ettersom prinsippene i rammeverket overlapper og utfyller hverandre, har jeg valgt å bygge opp dette kapittelet med utgangspunkt i funnene mine. Jeg diskuterer funnene i lys av rammeverkets totale budskap, og runder av diskusjonen med en oppsummering og en vurdering av hvordan forskningsspørsmålet er belyst gjennom undersøkelsen og diskusjonen av denne.

5.1 Preposisjonsbruk

Ved første overblikk kan det se ut som funnene i min undersøkelse tyder på at informantene i innlærerkorpuset mestrer bruken av preposisjoner i og utenfor VPB-konstruksjoner på et morsmålsnært nivå. Funnene viser at forskjellene i frekvens og distribusjon av preposisjoner totalt i de to delkorpusene er ubetydelige. Preposisjoner utgjør omtrent like stor andel av totalt antall ord i begge korpus. De samme preposisjonene som er mest frekvente og disse gjentas også omtrent like ofte i begge delkorpus (jfr. 4.1.1). Før man trekker forhastede konklusjoner om innlærernes preposisjonsferdigheter i norsk, bør man imidlertid se nærmere på hvilke type preposisjoner innlærerne bruker, hvor de bruker dem, hvor ofte de bruker dem og hvordan innlærernes bruk forholder seg til kontrollgruppas preposisjonsbruk. Disse spørsmålene er tema for denne delen av diskusjonen.

5.1.1 Høyfrekvente preposisjonskonstruksjoner

De preposisjonene som viste seg å være høyfrekvente i begge delkorpus, var preposisjoner med enkel morfologisk og leksikalsk oppbygging, såkalte rotord. Disse preposisjonene tar som oftest et nominalt ledd som utfylling, og sammen med dette leddet danner de et fritt adverbial. Slike enkle preposisjoner utgjør grunnstammen i preposisjonsklassen, og det å danne frie adverbialer er, ifølge Hagen (2002), preposisjonenes prototypiske funksjon. Med utgangspunkt i form, funksjon og brukshyppighet er det ikke urimelig å anta at disse enkle preposisjonene oppfattes som prototypiske preposisjonseksemplarer i norsk. Preposisjonseksemplarene *i, på, til, for, av, med* og *om* dominerer den totale preposisjonsbruken i begge delkorpus, og bortsett fra *av*, er det også disse preposisjonene som opptrer hyppigst i VPB-konstruksjoner i begge delkorpus.

Funnene viser at når det gjelder de høyfrekvente, prototypiske preposisjonene, er forskjellene i total preposisjonsforekomst de to delkorpusene imellom så små at de isolert sett må anses å være ubetydelige. Likevel kan ett av funnene illustrere hvordan en preposisjonskonstruksjons ulike egenskaper, kan påvirke bruken av den både i og utenfor VPB-konstruksjoner hos innlærere av norsk som andrespråk. Dette gjelder konstruksjonen *av* som har størst differanse i frekvens de to delkorpusene imellom totalt sett (jfr. tabell 4.2).

Av forekommer hyppigere i kontrollkorpuset enn i innlærerkorpuset. Det mener jeg kan ha å gjøre med én eller flere av funksjonene denne preposisjonen kan ha, som er illustrert i følgende eksempler:

FUNKSJON

Uttrykke agens i passivkonstruksjon

Frasted

Partitiv

Opphav (i vid forstand)

EKSEMPEL

«Bilen ble flyttet av sønnen i huset.»

«Han gikk av toget i Ski.

«Noen av elevene fikk A på eksamen.»

«Hun ønsket seg et smykke av gull.»

«Han skalv av frykt.»

Som vi ser av eksemplene kan *av* uttrykke agens i passivkonstruksjoner, og selv om passivkonstruksjoner med *av* kan forstås som en type VPB²³, er slike konstruksjoner ikke av

²³ Eller som et adverbial (Faarlund, 1997, s. 796-797).

den typen som undersøkes her. Partitiv, frasted og opphav uttrykkes når *av* opptrer i frie adverbialer (Faarlund, 1997, s. 428 og s. 440-444). Forskjellen vi ser i bruksfrekvens når det gjelder *av*, kan være en indikasjon på at man kan forvente å finne mer utstrakt bruk av passiv i kontrollkorpuset enn i innlærerkorpuset. Denne antakelsen styrkes når man ser på forekomsten av *av* i VPB-konstruksjoner (jfr. tabell 4.5). Funnene viser at som VPB-preposisjon forekommer *av* faktisk litt hyppigere i innlærerkorpuset enn den gjør i kontrollkorpuset. Differansen i bruksfrekvens de to korpusene imellom er også mindre for *av* som VPB-preposisjon enn den er for *av* totalt (jfr. tabell 4.2 og 4.5).

Når mormålsbrukerne bruker *av* noe hyppigere totalt sett, mens innlærerne bruker *av* noe hyppigere i VPB-konstruksjoner, kan man anta at bruken i de to korpusene kan knyttes til ulike funksjoner, jfr. eksemplene ovenfor. Forskjellige egenskaper ved *av* kommer altså til uttrykk avhengig av konteksten preposisjonen forekommer i, og kontekst er ifølge bruksbaserte teorier en viktig faktor som hjelper oss å bestemme tolkningen av konstruksjoner.

Tidligere forskning viser at bruken av passiv både er utbygd og utstrakt i norsk, sammenliknet med bruk av passiv i andre språk (se f.eks. Ryen, 1999). Vi kan derfor regne med at innlærere av norsk som andrespråk har erfaring med passivkonstruksjoner (med og uten uttrykt agens) i ulike språkbrukssituasjoner. Det at vi ser forskjeller i brukshyppighet betyr ikke nødvendigvis at innlærerne ikke bruker passiv med uttrykt agens i det hele tatt, men det kan tyde på at de ikke bruker det i like stor grad som morsmålsbrukerne gjør, selv når de mesterer språket på et høyt nivå. Om det stemmer at morsmålsbrukere av norsk anvender passivkonstruksjoner med uttrykt agens hyppigere enn andrespråksinnlærere av norsk gjør, ville vært interessant å se nærmere på i et større utvalg. Det undersøkes imidlertid ikke i denne oppgaven da det faller utenfor oppgavens tema. Forskjellene vi ser i bruksfrekvens her er små, men grunnen til at jeg likevel trekker fram disse forskjellene som interessante, er at de illustrerer hvordan ulike funksjoner en preposisjon har, kan påvirke både tilegnelsen og bruken av den.

5.1.2 Lavfrekvente preposisjonskonstruksjoner

Funnene viser at lavfrekvente preposisjoner i begge delkorpus er sammensatte konstruksjoner. Sammenliknet med kontrollgruppen, bruker innlærerne færre preposisjoner av denne typen enn det kontrollgruppen gjør (jfr. 4.1.1). Dette gir utslag både på frekvens, altså hvor hyppig slike former blir brukt, og på variasjon, dvs. hvor mange forskjellige eksemplarer av denne

typen preposisjoner (unike forekomster) som blir brukt. Ifølge Faarlund et al. (1997, s. 415) er de fleste preposisjonene i norsk sammensatte, men det i seg selv er ikke ensbetydende med at sammensatte preposisjonskonstruksjoner har høy bruksfrekvens i norsk. Funnene mine viser at også kontrollgruppen bruker sammensatte preposisjoner sjelden, sammenliknet med hvor hyppig de bruker enkle preposisjoner. Mange av de sammensatte preposisjonene forekommer bare én gang i hele kontrollkorpuset, og ingen forekommer hyppigere en tyve ganger. Dette må anses som lav frekvens når de mest frekvente enkle preposisjonene forekommer over fire hundre ganger hver.

Den lave forekomsten av sammensatte preposisjoner i innlærerkorpuset kan altså ha med lav frekvens i input å gjøre. Vi kan anta at innlærerne totalt sett har mindre erfaring med disse mer komplekse preposisjoner enn de har med de høyfrekvente, enkle preposisjonene fordi også morsmålsbrukere bruker sammensatte preposisjoner sjeldnere. Fra et bruksbasert ståsted vil det at en konstruksjon er lavfrekvent i målspåket, kunne medføre at tilegnelsen av den tar lengre tid. Vi kan altså tenke oss at innlærerne ikke får tilstrekkelig erfaring med eksemplarer av komplekse preposisjonskonstruksjoner i egen og andres språkbruk til at mønstrene disse konstruksjonene følger kommer raskt til syne for innlærerne. Instruksjon kan tenkes å lette innlæringen, men neppe kompensere fullt ut for erfaringene innlærerne får, eller ikke får, gjennom egen og andres bruk av andrespråket.

Når det går lang tid mellom hver gang en innlærer møter en sammensatt preposisjon, kan også dette være til hinder for rask tilegnelse. Recency er en faktor som virker sammen med frekvens og går ut på at jo kortere tid det er siden sist en konstruksjon var i bruk, jo mer sannsynlig er det at vi kommer til å bruke nettopp denne konstruksjonen igjen. I tillegg kan kompleksiteten i de sammensatte preposisjonenes form gjøre at de oppfattes som vanskeligere å lære. Forskning tyder på at andrespråksinnlærere foretrekker å bruke ord med vid betydning (se f.eks. Viberg, 2002, Szymanska, 2014 og Golden, 2015), og ifølge Faarlund et al. (1997, s. 415) har de sammensatte preposisjonene mer konkrete og avgrensbare betydninger enn de enkle, prototypiske preposisjonene. Slik Faarlund et al. (1997) forklarer relasjonen mellom enklere og mer komplekse preposisjonsformer, er *utendørs*, *inni* og *oppunder* sekundære former til de primære preposisjonene *ute*, *i* og *under*²⁴. De sekundære sammensetningene uttrykker noe mer spesifikt, mer presist, enn de primære.

²⁴ *Ute* og *under* er imidlertid også komplekse, med suffikset -e og prefikset un-.

Studier av andre ordklasser enn preposisjoner kan kanskje bidra til å kaste lys over hvordan kompleksitet kan påvirke innlærernes preposisjonsvalg. Forskning på ordforrådet viser at det finnes såkalte kjerneord²⁵, og man kan forestille seg at det også finnes kjernepreposisjoner. De preposisjonene Faarlund et al. (1997) omtaler som enkle med videre betydning, *i, på, om* osv. kan oppfattes som kjernepreposisjoner, mens de sammensatte preposisjonene kan forstås som hyponymer med mer spesifikk, avgrenset betydning (Faarlund et al. 1997, s. 415). Vibergs forskning på kjerneverb viser at andrespråksinnlærere har en tendens til å foretrekke kjerneverb fremfor hyponymer (Viberg, 2002), og man kan på samme måte tenke seg at enkle preposisjoner med mer generell betydning enn sammensatte preposisjoner, foretrekkes av innlærerne nettopp fordi de er mer generelle og anvendelige. Imidlertid sier Szymanska (2014) at selv om forskning på preposisjoner viser at man kan finne noen fellestrekk mellom språk, er preposisjonenes funksjoner på tvers av språk, sjelden helt sammenliknbare.

Redundans er en annen faktor som kan bidra til at innlærere unngår å bruke komplekse preposisjoner både i og utenfor VPB-konstruksjoner. Som både Faarlund et al. (1997) og Viberg (2002) påpeker, utgår sammensatte preposisjoner fra enkle rotformer som har et semantisk innhold som omfatter det semantiske innholdet de sammensatte formene har. *På* uttrykker kontakt med et horisontalt eller vertikalt plan (Faarlund et al. 1997, s. 419), og det gjør også *oppå* og *bakpå*. Spesifiseringen som de sammensatte formene uttrykker, kan altså oppfattes som overflødig av andrespråksinnlærere når de har lite erfaring med dem.

Morsmålpåvirkning er ikke tema for min undersøkelse, men er likevel en relevant faktor som kan bidra til å forklare den lave bruken av sammensatte preposisjoner i innlærerkorpuset. De erfaringene vi har med konstruksjoner i morsmålet vårt, vil også påvirke hva vi oppfatter som salient, altså legger lett merke til, på andrespråket. Szymanska (2014, s. 88) gjør oss oppmerksomme på at sammensetninger i preposisjonsklassen er et ukjent fenomen i polsk, selv om det i noen tilfeller finnes sekundære preposisjoner som uttrykker det samme konseptet som de norske sammensatte preposisjonene gjør. Det er ikke utenkelig at dette kan gjelde flere språk enn polsk, og at den norske måten å understreke, spesifisere eller avgrense den opprinnelige preposisjonens betydning på, kan forstyrres av konseptuell transfer fra morsmålet. I bruksbaserte tilnærminger til andrespråkstilegnelse omtales morsmålet som et slags filter som vi ser og forstår vår verden gjennom. Andrespråket vil dermed forstås

²⁵ Høyfrekvente ord med generell betydning som fordeler seg på et mindre antall grunnleggende semantiske felt der disse ordene er i en sentral posisjon, mens mange hyponymer utgår fra dem. Det kan se ut til at kjerneordene er felles for mange språk (se f.eks. Golden, 1998, 2015 og Viberg, 2002).

gjennom morsmålsfilteret. Hvis vi antar at mange andrespråksinnlærere av norsk ikke har erfaring med sammensatte preposisjoner fra morsmålet sitt eller fra andre språk de kjenner, kan det være at de verken gjenkjenner de sammensatte preposisjonskonstruksjonenes form eller funksjon, og dermed lar være å bruke dem i sin andrespråksproduksjon.

5.1.3 Preposisjoner i VPB

Funnene viser at to av de høyfrekvente preposisjonene, *på* og *om*, brukes hyppigere i VPB-konstruksjoner i innlærerkorpuset sammenliknet med kontrollkorpuset. Innlærerne bruker 50% flere VPB-konstruksjoner der *på* er preposisjon, mens VPB-konstruksjoner der *om* er preposisjon forekommer omtrent dobbelt så ofte i innlærerkorpuset som i kontrollkoruset. For *i* og *til* ser man det motsatte. De forekommer omtrent halvparten så ofte i VPB i innlærerkorpuset som i kontrollkorpuset. Akkurat som for *av*, ser vi at disse fire preposisjonskonstruksjonene forekommer nesten like hyppig i begge delkorpus totalt sett. Funnene tyder altså på at morsmålsbrukerne anvender, ikke bare *av*, men også *på* og *om*, hyppigere enn innlærerne i andre typer konstruksjoner enn VPB. For *i* og *til* er det motsatt. Disse preposisjonene forekommer hyppigere i VPB-konstruksjoner i kontrollkorpuset, mens innlærerne bruker dem hyppigere i andre konstruksjoner. Hvilke konstruksjoner dette måtte være, er utenfor denne oppgavens fokus, men med utgangspunkt i det man vet om hvilke funksjoner disse preposisjonene vanligvis har, kan man anta at det er snakk om bruk i frie adverbialer, for eksempel steds- og tidadverbialer, som i setningene: «Jeg bor i Oslo.», «Han dro til byen.», «I går spilte vi tennis.» og «Hva fikk du til jul?».

Når det gjelder de lavfrekvente preposisjonene, kan funnene i denne undersøkelsen tyde på at innlærerne fremdeles har et begrenset konstruksjonsforråd for sammensatte preposisjoner, og man kan ikke utelukke at dette kan ha konsekvenser også for innlærernes VPB-bruk. Når det gjelder preposisjoner som forekommer i VPB-konstruksjoner, ser man en enda sterkere tendens til at enkle preposisjoner foretrekkes fremfor mer komplekse varianter. Faktisk forekommer det bare ett eksempel på bruk av en kompleks preposisjon i VPB-konstruksjon i innlærerkorpuset:

[...]store parkeringsplasser utenfor byen hvor folk som kommer utenfra for å handle skal parkere[...] (s0966, ILK)

Å komme utenfra er en av de VPB-konstruksjonene som er vanskelig å klassifisere fordi det er uklart om det er snakk om en fast binding mellom verbet og preposisjonen eller om preposisjonen er ment som et fritt adverbial (jfr. 3.3.2). Det er også relativt få VPB-forekomster med komplekse preposisjoner i kontrollkorpuset, men både preposisjoner som er sammensatt av to ord (*imot, bakfra*), preposisjoner som har morfologiske suffikser (*innad, nede*) og semantisk ugjennomtrengelige preposisjoner (*hen, vekk*) er representert. Noen av dem forekommer også mer enn en gang. Flere av forekomstene i kontrollkorpuset har den samme egenskapen som den ene forekomsten i innlærerkorpuset har. De kan både danne en semantisk enhet med verbet, og forekomme som et fritt adverbial som uttrykker retning eller lokasjon.

Bruksbaserte tilnæringer legger til grunn at alle konstruksjoner i utgangspunktet er flertydige, og at riktig tolkning avgjøres ved hjelp av signaler (“cues”) fra konstruksjonen selv og fra konteksten den opptrer i. Hvis signalene er uklare eller flertydige, som når preposisjonen noen ganger kan danne fritt adverbial, mens den andre ganger danner en idiomatisk enhet med et verb (VPB), kan dette føre til at innlæreren blir usikker på bruken, og unngår å bruke konstruksjonen, noe som kan være en medvirkende faktor til den lave forekomsten av sammensatte preposisjoner i VPB-konstruksjoner.

Vi har sett at kompleksitet VPB-konstruksjoner kan være morfologisk eller leksikalsk, som ved ulike typer sammensatte preposisjoner. I tillegg kan kompleksiteten i VPB-konstruksjoner være komposisjonell, som når en VPB-konstruksjonen inneholder to preposisjoner. Funnene viser at innlærerne også bruker færre av denne typen VPB-konstruksjoner (VPPB) enn kontrollgruppa gjør (jfr. 4.1.2). De to nevnte kompleksitetstypene kan også kombineres, slik at både leksikalsk, morfologisk og komposisjonell kompleksitet kan komme til uttrykk i en og samme VPB-konstruksjon. I kontrollkorpuset finnes to eksempler på slike VPPB-konstruksjoner: *å skrive under på noe*, der *under* er morfologisk kompleks, og *å si ifra om noe*, der *ifra* er kompleks leksikalsk sett. I innlærerkorpuset finner vi ingen eksempler på denne typen kombinert kompleksitet (jfr. Appendix 1). At innlærerne bruker så få av de komposisjonelt komplekse VPPB-konstruksjonene, kan igjen ha å gjøre med frekvens, recency og saliens. Funnene i kontrollkorpuset tyder på at også disse konstruksjonene er lavfrekvente i målspråket. De utgjør under 10% av totalt antall VPB-konstruksjoner. Det er heller ikke urimelig å anta at de, i likhet med de sammensatte preposisjonene, har utfordringer knyttet til seg både hva gjelder saliens, semantisk ugjennomtrengelighet og konseptuell transfer fra morsmålet (jfr. 5.1.2).

5.2 VPB-bruk

Under 4.1.2 så vi at VPB-konstruksjoner forekommer noe hyppigere i innlærerkorpuset enn i kontrollkorpuset, med én konstruksjon mer per innlærertekst i snitt. Men dette betyr ikke nødvendigvis at innlærerne bruker VPB-konstruksjoner på morsmålsnært nivå. For å kunne si noe om hva som kjennetegner innlærernes VPB-bruk er det ikke nok å se på hvor ofte de bruker VPB-konstruksjoner. Man må også se nærmere på hvilke VPB-konstruksjoner innlærerne bruker, hvor ofte de gjentar dem, og hvordan innlærernes bruk av VPB-konstruksjoner forholder seg til kontrollgruppas VPB-bruk.

5.2.1 VPB-frekvens

I diskusjonens forrige del så vi eksempler på at konstruksjoner kan være både enkle, slik som de prototypiske preposisjonene, og mer komplekse, slik som de sammensatte preposisjonene. Bruksbaserte teorier legger til grunn at både enkle og komplekse konstruksjoner følger mønstre, og disse mønstrene varierer fra enkle og konkrete, som for rotord, til komplekse og abstrakte, som mønstrene for sammensatte preposisjoner, VPB- og VPPB-konstruksjoner²⁶. Alle mønstre, uansett kompleksitets- og abstrakthetsgrad er også konstruksjoner, fordi de består av en form som er koblet til funksjon²⁷. Et mønster kan fylles av ulike konstituentersom betyr noe mer, eller noe annet, når de opptrer sammen i det gitte mønsteret, enn de gjør når de opptrer hver for seg eller i andre mønstre. Under 4.2 så vi at VPB-konstruksjoner som besto av et aktivitetsverb etterfulgt av preposisjonen *på* eller *om*, hadde høyere gjenbruk i innlærerkorpuset enn i kontrollkorpuset. Mønstrene disse VPB-konstruksjonene følger kan illustreres slik:

Mønster 1: (V=aktivitetsverb prep=**på** [objekt=nomen])

Mønster 2: (V=aktivitetsverb prep=**om** [objekt=nomen])

Disse to VPB-mønstrene er relativt enkle, og også relativt like, i oppbygging. De er høyfrekvente også i kontrollkorpuset, og derfor kan vi anta at dette er mønstre innlærerne har mange språkbrukserfaringer med. Høy frekvens i målspråket kan derfor være én årsak til at innlærerne bruker disse mønstrene en god del hyppigere enn det morsmålsbrukerne gjør.

²⁶ Hele setninger og tekster følger også mønstre, men disse vil ikke bli omtalt her.

²⁷ Egentlig flere funksjoner ettersom alle konstruksjoner i utgangspunktet er flertydige og det er konteksten som hjelper oss å tolke konstruksjonens semantiske budskap.

Under 5.1.3 påpekte jeg også at innlærernes bruk av *i* og *til* i VPB-konstruksjoner er lavere enn morsmålsbrukernes. VPB-mønstrene disse preposisjonene inngår i er ikke like åpenbare i mitt korpusmateriale som de to mønstrene ovenfor. Man kan altså anta at VPB-mønstre med *i* og *til* er mindre saliente enn VPB-mønstrene med *på* og *om* ovenfor. Saliens viser til hvor lett tilgjengelig noe er, for eksempel hvor lett en språkbruker legger merke til at flere konstruksjoner følger ett og samme mønster. Når et mønster har lav saliens, kan man fra et bruksbasert utgangspunkt anta at det vil være vanskeligere å tilegne seg.

Under 5.1.2 så vi også at bruksbaserte tilnærminger antar at prototypiske egenskaper er relevante for andrespråkstilegnelse. Dette gjelder uansett om vi kategoriserer konkrete eksemplarer eller abstrakte mønstre. Når et VPB-mønster er høyfrekvent i målspåket, som vi kan anta at mønster 1 og 2 er, får innlæreren rikelige muligheter til å vurdere hvor mange eksemplarer av dette konstruksjonsmønstret som har like egenskaper, og hvor mange som skiller seg ut. Konstruksjoner som andrespråksinnlærere oppfatter som prototypiske i andrespråket, vil antakelig tilegnes raskere og lettere enn konstruksjoner som oppfattes som mindre prototypiske.

Med en bruksbasert tilnærming til andrespråkstilegnelse legges det til grunn at andrespråkslæring er eksemplarbasert, og således er konstruksjoners frekvens en faktor som i stor grad påvirker hvor lett og hvor raskt konstruksjoner læres. Frekvens kan både være en årsak til at vi ser hyppigere bruk av visse konstruksjoner og at vi ser lavere forekomst av andre konstruksjoner i innlærerkorpuset sammenliknet med kontrollkorpuset. Frekvens forsterkes som vi har sett tidligere av recency, saliens og prototypiske egenskaper (jfr. 5.1.2), og det er naturlig å anta at også disse faktorene spiller inn når vi ser at innlærerne bruker visse VPB-konstruksjoner en god del hyppigere eller sjeldnere enn morsmålsbrukerne gjør. I tillegg kan andrespråksinnlæreres favorisering av konstruksjoner med generell eller vid betydning, såkalte kjerneord, framfor hyponymer med mer spesifikk betydning, være av betydning for språkvalgene innlærerne gjør (se f.eks. Golden, 1998, Viberg, 2002 og Szymanska 2014).

5.2.2 VPB-semantikk

Mange VPB-konstruksjoner, uavhengig av kompleksitetsgrad på preposisjonen, har både en konkret, bokstavelig betydning og en mer abstrakt, overført betydning. Den umiddelbare

konteksten påvirker da hvordan vi tolker konstruksjonene og hvilke av dem vi velger å bruke. Bruken av VPB-konstruksjonen *å gå inn* i de to delkorpuserne kan illustrere dette:

Da USA gikk inn og okuperte Irak i 2002, [...] (s2100, KK)

[...] når de gamle går inn på bussen [...] (s0168, ILK)

Den umiddelbare konteksten, *USA og okkuperte Irak*, i kontrollkorpusteksten, sender helt andre signaler enn den umiddelbare konteksten, *de gamle og på bussen*, i innlærerteksten.

Signalene fra konteksten vil alltid påvirke hvordan vi tolker betydningen til en VPB-konstruksjon, men signalene i konteksten er kanskje ikke tilstrekkelige for at en innlærer skal kunne gjette seg fram til betydningen av en VPB-konstruksjon når denne er brukt med overført betydning. Selve konseptet, at samme konstruksjonsform både kan ha en konkret og en abstrakt betydning, er en type flertydighet som på en og samme tid kan være ukjent, forvirrende og semantisk ugjennomtrengelig for andrespråksinnlærere, men i norsk er det vanlig at både enkelte preposisjoner (se f.eks Symanska 2014, s. 98) og VPB-konstruksjoner kan brukes både med bokstavelig forståelse og i overført betydning. Vi ser hyppige eksempler på bruk av VPB-konstruksjoner med overført betydning i kontrollkorpustekstene, mens innlærere ser ut til å mestre bruken av preposisjoner og VPB-konstruksjoner bedre når betydningen er bokstavelig og konkret (jfr. Appendix 1). Et eksempel er bruken av VPB-konstruksjonen *å se på noe*, som vi vet forekommer over dobbelt så ofte i innlærerkorpuset som i kontrollkorpuset. I innlærerkorpuset ser vi ingen eksempler på abstrakt bruk av denne VPB-konstruksjonen, mens fem av kontrollkorpusets tretten forekomster uttrykker en handling som betydningsmessig ligger nærmere ‘å ha en mening om noe’ enn ‘å sanse noe med øynene’, som vist i eksempelet under:

[...], men stadig flere ser på julens frotseri som et stort problem. (s2014, KK)

5.2.3 VPB-variasjon

Funnene i denne undersøkelsen viser at innlærerne gjentar visse VPB-konstruksjoner hyppig, mens morsmålsbrukerne har mer variasjon i VPB-konstruksjonene de bruker (jfr. tabell 4.6). *Å fokusere på noe* er en VPB-konstruksjon som egner seg godt til å illustrere hvordan variasjon kommer til uttrykk i språket til kontrollgruppen, mens innlærerne foretrekker en VPB-konstruksjon som totalt sett er mer frekvent og også har videre betydning, nemlig *å*

tenke på noe. Dikotomien konkret – abstrakt, som ble beskrevet under 5.2.2 kan også forstås som relevant for innlærernes språkvalg her.

Å fokusere på noe har en konkret betydning som kan forstås som ‘å bruke øynene til å sanse ett spesifikt objekt’ og abstrakt betydning, ‘å konsentrere tenkningen sin om noe’. Hvis vi ser på hvordan tenkning uttrykkes ved hjelp av VPB-konstruksjoner i de to delkorpusene, ser vi at *å fokusere på noe* er en av de VPB-konstruksjonene som bare forekommer i kontrollkorpuset. Morsmålsbrukerne bruker den i tillegg relativt hyppig. At denne VPB-konstruksjonen ikke forekommer i innlærerkorpuset, kan selvfølgelig skyldes stilvalg, eller andre forhold som ikke er relevante for denne oppgaven, men utfra det vi allerede vet om hva som kjennetegner innlærerspråk, er det nærliggende å undersøke om andre VPB-konstruksjoner med overlappende semantisk innhold, forekommer i innlærerkorpuset. *Å tenke på noe* er som sagt den VPB-konstruksjonen som innlærerne ser ut til å foretrekke for å uttrykke samme språkhandling som morsmålsbrukerne uttrykker ved hjelp av VPB-konstruksjonen *å fokusere på noe*. Når *å fokusere på noe* brukes i sin overførte, abstrakte betydning, refererer denne VPB-konstruksjonen til samme kognitive aktivitet som *å tenke på noe* gjør. Forskjellen mellom de to VPB-konstruksjonene kan forklares med at *å tenke på noe* har en videre, mer generell, betydning som kan sies å romme det semantiske innholdet i *å fokusere på noe*. Vi vet både at *å tenke på noe* er en av de hyppigst forekommende VPB-konstruksjonene i begge delkorpus, der den forekommer omlag dobbelt så hyppig i innlærerkorpuset som i kontrollkorpuset (jfr. tabell 4.6), og at *å fokusere på noe* kan forstås som et hyponym til *å tenke på noe*. Kombinasjonen av høy frekvens hos en VPB med vidt semantisk innhold og lav frekvens av et hyponym til denne, fører tankene nok en gang til Vibergs kjerneverb, og tendensen han så til at andrespråksinnlærere, selv etter flere års opplæring i andrespråket, overbrukte verb med vid semantisk referanse (Viberg, 2002).

Hvis vi tar utgangspunkt i at *å fokusere på noe* og *å tenke på noe* i bestemte kontekster kan uttrykke samme språkhandling, og legger sammen kontrollkorpusets relative andeler av *å tenke på noe* og *å fokusere på noe*, ser vi at når vi sammenlikner denne nye «tankevirksomhetsandelen» i kontrollkorpuset med den relative andelen til *å tenke på noe* i innlærerkorpuset, går differansen i frekvens ned fra 3,6 prosentpoeng til 1,9 prosentpoeng. Tar man i tillegg høyde for at en annen hyppig brukt VPB-konstruksjon i begge korpus, *å se på noe*, også kan ha en mer abstrakt betydning enn den konkrete ‘sanse noe med øynene’, som samsvarer ganske bra med ‘å tenke/fokusere på noe’, er det ikke lenger noen differanse å snakke om de to delkorpusene imellom når det gjelder å uttrykke ‘tankevirksomhet’. Det ser

altså ut til at innlærerne uttrykker mye av det samme som morsmålsbrukerne gjør, men på en mindre nyansert måte, noe som er et velkjent fenomen i andrespråkstilegnelse (se f.eks. Viberg, 2002 og Golden, 2015).

Basert på diskusjonen så langt kan man kanskje tenke seg at et mer semantisk fokus i denne undersøkelsen, kunne gitt andre resultater og åpnet for andre tolkninger enn de jeg har kommet fram til her, men funnene kan også forstås som en bekreftelse på at tendensen til å bruke konstruksjoner med et mer generelt meningsinnhold, også gjelder for større idiomatiske enheter som for eksempel VPB-konstruksjoner.

5.2.4 Frekvens og variasjon sett i sammenheng

Siden frekvens ser ut til å være en så viktig faktor for andrespråkstilegnelse, er det ikke utenkelig at høy frekvens i målspråket kan føre til overbruk av visse konstruksjoner hos andrespråksinnlærere. Som Ellis (2006) påpeker er ikke andrespråkstilegnelse en lineær prosess, og man kan derfor se for seg at innlærere på en og samme tid har begrenset erfaring med VPB-konstruksjoner totalt sett og mye erfaring med visse høyfrekvente konstruksjoner. Når man stadig møter på eksemplarer av visse konstruksjoner i ulike kontekster, fordi konstruksjonenes varierte bruksområder, eller vide meningsinnhold, gjør dem spesielt anvendelige, vil mønstrene disse konstruksjonene følger, kanskje åpenbare seg raskere for andrespråksinnlærere enn andre mindre frekvente mønstre vil.

Når man samtidig har begrenset erfaring med synonyme konstruksjoner og alternative mønstre på andrespråket, har man ikke den kunnskapen som skal til for å produsere et variert språk. En mulig årsak til omfattende bruk av visse VPB-konstruksjoner hos innlærerne, kan altså være at disse konstruksjonene brukes hyppig også av morsmålsbrukere, og derfor ganske raskt tas opp i andrespråksinnlærernes aktive vokabular²⁸, med det resultat at andrespråksinnlærerne begynner å bruke dem hyppigere enn morsmålsbrukerne fordi de ikke har alternative uttrykksmåter lett tilgjengelig. Fra et bruksbasert synspunkt er det altså naturlig å anta at frekvens i input, uansett om den er lav eller høy, kan føre til at andrespråket avviker fra en antatt morsmålsnorm.

²⁸ Forstått som de ordene og uttrykkene de anvender selvstendig i språklig produksjon.

5.3 Mønstervariasjon

Når like og ulike eksemplarer av andrespråkets konstruksjoner erfares av en innlærer, kan man fra en bruksbasert synsvinkel tenke seg at språkets mønstre gradvis vokser fram og blir synlige for innlæreren. Språkets mønstre kan på en måte forstås som grammatikk, men i bruksbaserte teorier forstås grammatikk mer som et resultat av språkbruk enn som et premiss for språkbruk. Alle konstruksjoner, uansett kompleksitets- eller abstraksjonsgrad, har iboende grammatisk mening som en del av sin funksjon. I denne delen av diskusjonen er det de abstrakte konstruksjonene, VPB-mønstrene, som står i fokus, og jeg vil med utgangspunkt i de mønstrene som har kommet til syne i mitt korpusutvalg, se nærmere på hva som kjennetegner mønstrene innlærerne ikke bruker, sammenliknet med mønstrene de bruker hyppig.

5.3.1 Preposisjonsmønstre vokser frem

Funnene i min undersøkelse viser at sammensatte og semantisk ugjennomtrengelige preposisjoner har lavere frekvens enn mer prototypiske preposisjonseksemplarer. Selv om det er rimelig å anta at innlærerne vil bruke lengere tid på å tilegne seg lavfrekvente konstruksjoner, kan man likevel regne med at også disse konstruksjonenes mønstre etterhvert vil åpenbare seg for dem. Funnene viser at innlærerne bruker noen få sammensatte preposisjonseksemplarer: *angående*, *derved*, *iblant*, *inntil* og *utenfra*. Blant disse er det bare *angående* som har pre- og suffiks. Tilegnelsen av *angående* kan være relatert til innlærerens forståelse av partisipper i norsk, ettersom *angående* opprinnelig er presens partisipp av *angå*, men tilegnelsen kan også være påvirket av faktorer som har med diskursive mønstre i tekster innlæreren har lest å gjøre. At *angående* er representert med én forekomst i mitt materiale, kan også ha å gjøre med faktorer som stilvalg, personlig relevans eller være knyttet til oppgaveformuleringen som tekstene ble skrevet på bakgrunn av.

Ifølge Faarlund et al. (1997, s. 415) er det vanligste mønsteret for sammensatte preposisjoner slik at første ledd er en preposisjon som typisk opptrer uten utfylling og andreleddet er en preposisjon som typisk opptrer med utfylling. *Derved*, *inntil* følger dette mønsteret, og også *utenfra* hvis man antar at innlærerne baserer sin forståelse av denne preposisjonen på *ute-fra*

og ikke *uten*²⁹-*fra*. Iblant følger imidlertid et annet mønster, som Faarlund også nevner. I dette mønsteret har visse preposisjoner en tendens til å ha *i* som forledd når de står uten utfylling, uten at den sammensatte formens betydning skiller seg vesentlig fra den enkle formen. Dette mønsteret er representert med eksemplarene *imot*, *ifra* og *igjennom* i kontrollkorpuset. Selv om datagrunnlaget er svært begrenset, kan vi altså forestille oss at andrespråksinnlærere som mestrer norsk skriftlig på høyere nivå har begynt å avdekke visse mønstre for sammensetning av preposisjoner i norsk, men at de ikke har like god oversikt over mønstre for sammensatte preposisjoner som morsmålsbrukerne har. Derfor bruker de heller ikke slike komplekse preposisjoner i like stor grad som morsmålsbrukerne gjør, verken i eller utenfor VPB-konstruksjoner.

5.3.2 VPB-mønstrenes kompleksitetsgrad

Tidligere har vi sett at fire av de ti hyppigst forekommende VPB-konstruksjonene i innlærerkorpuset, og også en del mindre frekvente VPB-konstruksjoner i samme korpus, følger dette forholdsvis enkle VPB-mønsteret:

Mønster 1: (V=aktivitetsverb prep=**på** [objekt=nomen])

Mønsteret kjennetegnes av at konstruksjonene som følger det³⁰ som regel tar nominalt objekt, men at objektet ikke er obligatorisk i alle kontekster. Vi kan forestille oss at etterhvert som innlærerne gjør seg flere og flere erfaringer med konstruksjoner som følger dette mønsteret, vil de etterhvert ha betydelige mengder informasjon lagret i tilknytning til både mønsteret og til de ulike eksemplarene de har erfart som følger det. Denne informasjonen vil innlærerne kunne nyttiggjøre seg når de vurderer signaler i konteksten, for å avgjøre hvilken tolkning som mest sannsynlig er den intenderte. Om det for eksempel ikke foreligger noe objekt etter VPB-konstruksjonen *å passe på*, kan den forstås som ‘å være forsiktig’. Er objektet imidlertid tilstede, tolker man kanskje samme konstruksjon som ‘å ta vare på’.

Ser man det enkle mønsteret nevnt ovenfor (mønster 1) i sammenheng med et liknende, men mer komplekst mønster (mønster 3 nedenfor), ser man at mønster 1 og mønster 3 er ganske like i oppbygging. Godt over halvparten av de komposisjonelt komplekse VPPB-

²⁹ Opprinnelsen til *utenfra* kan også forklares med utgangspunkt i den eldre frastedsformen *-an*, som ofte danner sammensetning med *fra* (Faarlund et al. 1997, s. 414), men det er, fra et bruksbasert synspunkt, mer sannsynlig at en andrespråksinnlærer gjør bruk av et enklere og mer frekvent mønster

³⁰ Mønsteret forekommer hyppig i begge delkorpus. Vi ser det hos 7,7 % av alle VPB-konstruksjoner i innlærerkorpuset og 5,8 % av alle VPB-konstruksjonene i kontrollkorpuset (se Appendix 2).

konstruksjonene i kontrollkorpuset, følger det mer komplekse VP(P)B-mønsteret, som kan illustreres slik:

Mønster 3: (V=aktivitetsverb [prep=?] prep=**på** [objekt=nomen])

Som vi ser av oppbyggingen er ikke utenkelig at det er snakk om ett mønster, og ikke to. Bruksbaserte teorier legger til grunn at også grammatisk kunnskap er adaptiv og i kontinuerlig utvikling, så med et slikt utgangspunkt kan mønster 3 forstås som videreutvikling av mønster 1, en mer kompleks versjon av samme mønster, der det er åpnet for en mulig, men ikke obligatorisk, ekstra preposisjonskomponent.

VPPB-konstruksjoner som følger mønster 3 forekommer ifølge funnene kun i kontrollkorpustekstene, der godt over halvparten av alle VPPB-konstruksjonene (62,2 %), følger dette mønsteret. VPPB-konstruksjonene forekommer også i innlærerkorpuset, men innlærerne bruker slike konstruksjoner sjeldnere enn morsmålsbrukerne gjør (2,3 % av alle VPB-forekomstene mot 9,3 %), og ingen av de fem VPPB-konstruksjonene som forekommer i innlærerkorpuset følger mønster 3. Disse funnene kan altså tyde på at språkbruken til andrespråksinnlærere som mestrer norsk på høyere nivå, fremdeles er preget av begrensninger i VPB-forrådet. Disse begrensningene ser i mitt materiale ut til å komme til uttrykk ved at innlærerne favoriserer visse, enkle, VPB-mønstre og foretrekker å fylle dem med verb-preposisjonskombinasjoner som er frekvente i input. Det er ikke urimelig å anta at innlærerne selv har hatt suksess med disse VPB-konstruksjonene gjentatte ganger i tidligere språkbrukserfaringer siden de har en vid, generell og anvendelig betydning. Konstruksjonene det er snakk om er *å se på noe*, *å tenke på noe* og *å gå på noe*, og de brukes hyppig både av innlærerne og av kontrollgruppa. Den omfattende bruken vi ser hos innlærerne kan, som vi så under 5.2.3, forsterkes av at de ennå ikke har nok språkbrukserfaring med konstruksjoner med overlappende semantisk innhold som de kunne ha variert språkbruken sin med, og at de antakelig heller ikke har oppdaget at VPB-mønstrene de allerede bruker har flere mulige, men ikke obligatoriske, komponenter.

5.4 Avvikende preposisjonsbruk i VPB

Denne oppgavens motivasjon springer ut fra antakelsen om at bruken av preposisjoner i norsk oppleves som vanskelig å mestre for mange voksne som lærer norsk som andrespråk, og at det er den abstrakte bruken av preposisjoner i bundne adverbialer som volder innlærerne mest

problemer. At preposisjonsbruk i norsk er utfordrende støttes i andrespråksforskningen, for eksempel av Lie (1999), Hagen (2002) og Szymanska (2014). I innledningen min antyder jeg at mange lærere også opplever det som utfordrende å undervise i preposisjonsbruk på høyere nivå, og at forsøk på å forklare abstrakt preposisjonsbruk fort kan ende i utsagn som «Det bare er sånn.» og «Bare lær deg hele uttrykket».

Hvis det faktisk er slik at preposisjonsbruken i norsk er vanskelig å mestre for andrespråksinnlærere, skulle man kanskje også anta at man ville finne mange feil knyttet til preposisjonsforekomstene i VPB-konstruksjoner i denne undersøkelsen. Det gjør man imidlertid ikke. I denne undersøkelsen ser vi få feil knyttet til preposisjonsbruk i VPB-konstruksjoner. Årsaken til dette kan selvfølgelig være at innlærerne har fulgt andrespråkslærernes råd og øvd inn VPB-konstruksjonenes eksemplarer som faste formulærer slik at de er automatisert som semantiske enheter hos innlærerne. En annen mulighet er at innlærerne mestrer preposisjonsbruk på et morsmålsnært nivå når de har nådd B2-nivå i norsk, men visse detaljer i funnene antyder at dette ikke stemmer helt. Vi kan også forestille oss at innlærerne har unngått å bruke konstruksjoner de var usikre på fordi de befant seg i en prøvesituasjon på datainnsamlingstidspunktet, og en siste mulighet er at datagrunnlaget er for lite til å kunne gi et bilde av innlærernes VPB-bruk som gjenspeiler virkeligheten. I bunn og grunn er det vanskelig å si noe sikkert om årsaken bak den relativt lave feilfrekvensen, men selv om feilmaterialet i denne studien er lite, betyr ikke det at funnene ikke er interessante.

5.4.1 Eksemplardrevne avvik i kontrollkorpuset

Mye av språket vi bruker til daglig består av konstruksjoner vi gjentar, men vi er også istand til å produsere språk vi aldri har erfart tidligere. Både frekvens og recency vil antakelig virke forsterkende i slike kreative språkbruksprosesser, og derfor er det rimelig å anta at de mest frekvente mønstrene også er mest produktive.

I lys av denne antakelsen om at hyppige VPB-mønstre også er produktive, blir feilforekomstene i kontrollkorpuset mer interessante for diskusjonen. To av de fire feilene i VPB-feilforekomstene som er registrert i kontrollkorpuset involverer preposisjonen *om* (jfr. tabell 4.8), og følger mønster 2 (jfr. 4.2.1). Materialet i min undersøkelse er altfor begrenset til at det kan trekkes noen konklusjoner, men spesielt den ene feilforekomsten som involverer preposisjonen *om*, kan kanskje inspirere til videre undersøkelser for å finne ut om mønster 2 er produktivt. Dette funnet gjelder VPB-konstruksjonen *å ringe om noe*, som er tagget som

feil i kontrollkorpuset³¹. Jeg vil heller si at det er snakk om en kreativ bruk som etter hvert er blitt ganske vanlig i norsk, når informanten skriver:

Telefon for å ringe om jobber er også viktig [å ha]³². (s2059, KK)

Å *ringe* kan i denne konteksten forstås som et aktivitetsverb i undergruppen «informasjonsoverføringsverb» på lik linje med å *snakke*, og ikke bare et aktivitetsverb med den konkrete betydningen 'bruke telefonen'. Slik kan konstruksjonen forstås som en mer uformell versjon av den mer formelle konstruksjonen, å *ringe angående noe*. Med en slik tilnærming kan bruken forklares som språkutvikling enn avvikende bruk.

5.4.2 Eksemplardrevne avvik i innlærerkorpuset

I tabell 4.9 så vi at *på* og *med* er de preposisjonene som kan knyttes opp mot flest tilfeller av avvikende preposisjonsbruk i VPB-konstruksjoner i innlærerkorpuset (5/24). *Om* er ikke involvert i like mange feilforekomster (2/24), men så er heller ikke VPB-mønsteret der *om* er preposisjon (mønster 2) like hyppig brukt som mønsteret der *på* er preposisjon (mønster 1) (jfr. Appendix 2 og 3).

Til tross for at *på* er en av to preposisjoner som er involvert i flest avvik fra morsmålsnormen i innlærerkorpsets VPB-konstruksjoner, ser ikke feilene i innlærerkorpuset ut til å følge verken mønster 1 eller noen andre lett synlige mønstre. Det kan se ut til at innlærernes avvikende bruk av preposisjon i VPB-konstruksjoner kan være påvirket av flere faktorer enn at innlærerspråket er eksemplardrevet (jfr.5.1.2).

Mitt feilmateriale er som sagt så begrenset at man ikke kan trekke noen entydige konklusjoner på bakgrunn av funnene, men det er rimelig å anta at andrespråksinnlærere i tillegg til at de kan påvirkes av de samme faktorene som kan forårsake at morsmålsbrukere gjør feil i VPB-konstruksjoner, også kan påvirkes av andre faktorer som morsmålsbrukerne ikke påvirkes av (jfr. 5.1.2).

³¹ Dette er en ASK-annotering, ikke min egen.

³² Min kommentar i klammeparenteser.

5.5 Vurdering av måloppnåelse

Målet med diskusjonen i dette kapittelet var å undersøke om funnene som ble presentert i kapittel 4 kunne kaste lys over forskningsspørsmålet, nemlig hva som kjennetegner bruken av preposisjoner i verbale uttrykk i tekster skrevet av andrespråksinnlærere som mesterer norsk skriftlig på høyere nivå.

Både undersøkelsen og diskusjonen av denne har gitt mye informasjon om hva som kjennetegner innlærergruppas bruk av preposisjoner i VPB-konstruksjoner. Funnene tyder på at innlærerne fremdeles har et enklere og mindre variert VPB-forråd enn morsmålsbrukerne. De ser fremdeles ut til å foretrekke VPB-konstruksjoner med enkle, prototypiske preposisjonseksemplarer, og VPB-mønstrene de benytter seg av, er også mindre komplekse enn mønstrene morsmålsbrukerne anvender.

Ser vi nærmere på funksjonen til de VPB-konstruksjonene som innlærerne bruker hyppig, ser vi at den samme funksjonen uttrykkes ved hjelp av flere forskjellige VPB-konstruksjoner i kontrollkorpuset. Det kan tyde på at begrensninger i VPB-forrådet kan være én årsak til at innlærerne bruker noen VPB-konstruksjoner langt hyppigere enn morsmålsbrukerne gjør. Funnene tyder også på at innlærere fremdeles foretrekker å bruke VPB-konstruksjoner basert på deres konkrete, bokstavelige mening, da vi ser lite bruk av overført betydning hos innlærerne sammenliknet med morsmålsbrukerne. Manglende erfaring med VPB-konstruksjoner i forskjellige kontekster kan være én mulig årsak til at innlærerne velger kontekster der VPB-konstruksjonene tolkes bokstavelig. Det kan også være at de fremdeles ikke har tilstrekkelig oversikt over de ulike VPB-konstruksjonenes egenskaper og funksjoner, og heller ikke for de VPB-konstruksjonene de selv bruker hyppig.

Selv om innlærerspråket altså fremdeles ser ut til være både ufullstendig og begrenset sammenliknet med morsmålsnormen, finnes det også funn som tyder på at mer komplekse preposisjonskonstruksjoner og VPB-konstruksjoner er i ferd med å etablere seg i innlærernes andrespråk, og vi kan derfor anta at innlærerspråket fremdeles er emergentisk når innlærerne mestrer norsk skriftlig på høyere nivå.

Både undersøkelsen og diskusjonen har altså bidratt til å belyse forskningsspørsmålet, men nye spørsmål har også kommet til. Det mest interessante spørsmålet er kanskje om instruksjon kan bidra til å effektivisere innlæringen av VPB-konstruksjoner hos andrespråksinnlærere av norsk, og hvilken type instruksjon som i så fall vil være mest hensiktsmessig.

6 Avslutning

I denne studien har jeg sett nærmere på andrespråksinnlæreres bruk av preposisjoner i flerordsuttrykk som fungerer som én semantisk enhet og består av verb med etterstilt preposisjon, såkalte verb-preposisjon-blokker (VPB). Datamaterialet til studien er hentet fra Norsk andrespråskorpus (ASK), og funnene er diskutert utfra en bruksbasert tilnærming til andrespråkstilegnelse. Funnene viste at innlærerspråket selv på høyere nivå er mindre variert og mindre komplekst enn målspråket når det gjelder VPB-bruk. Med en bruksbasert innfallsvinkel kan disse trekkene ved innlærerspråket forklares med at innlærernes begrensede språkbrukserfaringer på andrespråket kommer til syne på ulike språkbruksnivåer, i morfologi, syntaks, semantikk osv.

Det overordnede målet med denne studien var å beskrive kjennetegn ved bruken av preposisjoner i VPB-konstruksjoner hos innlærere som mestrer norsk på høyere nivå, og jeg har søkt å gjøre dette ved å sammenligne bruk av preposisjoner i og utenfor VPB-konstruksjoner i et innlærerkorpus og et kontrollkorpus. Jeg har sammenliknet forekomstene av preposisjoner og VPB-konstruksjoner i de to delkorpuserne utfra frekvens, variasjon, kompleksitet og avvikende preposisjonsbruk.

6.1 Generaliserbarhet

Datainnsamling og bearbeiding har vært mest utfordrende i arbeidet med denne oppgaven. For å oppnå høy grad av pålitelighet, har en stor del av arbeidet med annotasjon måttet gjøres manuelt. Dette har påvirket validiteten i den forstand at om man skulle ønske å replikere denne undersøkelsen, for eksempel med et større utvalg, er det ikke mulig å gjøre dette ved hjelp av korpussøk i ASK.

Dataene som er brukt i denne oppgaven er hentet fra ASK, men bearbidet i sin helhet utenfor korpuset. Det omfattende arbeidet med manuell gjennomgang og annotering av korpusmaterialet, har også påvirket valg av størrelse på datamaterialet. Siden datamaterialet som er brukt i denne undersøkelsen er begrenset, er det lite generaliserbart og funnene må derfor brukes med varsomhet.

6.2 Mulige pedagogiske implikasjoner

I denne oppgaven har jeg lagt til grunn at preposisjoner spiller en viktig rolle i ordforrådet i norsk, og spesielt er rollen de har i VPB-konstruksjoner viktig å mestre for å kunne oppnå et nivå i norsk som blant annet kvalifiserer til opptak til høyere utdanning (B2).

I lys av funnene, som viser at innlærere selv på høyere nivå har et andrespråk som preges av begrensninger i preposisjons- og VPB-forrådet, bør man vurdere om ikke preposisjoner, i tillegg til å få sin grunnleggende betydning klargjort i eksplisitt grammatikkundervisning på lavere nivå, også bør løftes frem og øves inn i kontekst, som en del av ordforrådet, helt fra begynnelsen av språkopplæringen. På denne måten kan man kanskje skape større bevissthet rundt preposisjonenes ulike roller i norsk og gjøre dem mer saliente for innlærerne.

Å bygge opp ordforrådet er antakelig den mest omfattende delen av det å tilegne seg et nytt språk. Derfor er det viktig å ha fokus på dette helt fra begynnelsen av andrespråksopplæringen. Det er også hensiktsmessig å klargjøre hvilken type ordforråd (for eksempel: muntlig, skriftlig, hverdagslig, akademisk) som er målet for innlæreren, og ha klare strategier for hvordan man skal legge opp arbeidet med å tilegne seg dette ordforrådet.

6.2.1 utfordringer med innlæring av VPB

Noen av utfordringene knyttet til innlæring av preposisjoner i idiomatiske uttrykk er allerede nevnt under 1.1.3, men den første utfordringen innlærere av norsk som andrespråk står overfor, er rett og slett å legge merke til preposisjonene. For å kunne tilegne seg preposisjoner må man først oppfatte at disse ofte små og unnselige ordene faktisk spiller en vesentlig rolle for meningsformidling i norsk. Dette handler om saliens, altså hvor synlig eller fremtredende noe er, hvor lett det blir lagt merke til. Preposisjoner i norsk er ikke særlig saliente, spesielt ikke i talespråket. I muntlig tale forsvinner de ofte i mengden av andre ord, med mindre den som snakker legger vekt på å snakke sakte og tydelig, og uttale preposisjonene adskilt fra fonemene i deres umiddelbare omgivelser. Når det gjelder VPB-konstruksjoner kan det i tillegg være et problem at norsk syntaks åpner for at preposisjonen kan flyttes et stykke unna verbet den semantisk sett hører sammen med. Den semantiske relasjonen kan da bli vanskelig for innlæreren å legge merke til. Det er altså flere gode grunner til hvorfor preposisjonene bør trekkes fram som meningsbærende ord i undervisningen.

6.2.2 Fokus på form eller funksjon

I andrespråksundervisningen i Norge er det tradisjon for å ha fokus på utviklingen av kommunikativ kompetanse, og da er det naturlig at man har stort fokus på konstruksjonenes funksjon i undervisningen. Å ha fokus på innlæring av faste formularer som “Takk for sist!” og “Jeg kommer fra Eritrea.” i begynnelsen av opplæringen er også ganske vanlig. Innlæring av faste formularer har høy verdi med et bruksbasert syn på andrespråkstilegnelse fordi andrespråket anses å være eksemplardrevet. Fra et bruksbasert synspunkt antar man at faste formularer som automatiseres feilfritt på sikt kan bidra med grammatisk innsikt. Dette skjer etterhvert som innlærerern opparbeider seg tilstrekkelig erfaring med formularer på andrespråket til at språkets mønstre kommer til syne og åpner for muligheten til å produsere mer kreativt, men likevel forståelig, andrespråk.

Når en innlærer (eller en morsmålsbruker) produserer språk som avviker fra morsmålsnormen kan han eller hun i noen tilfeller være klar over avviket, og andre ganger ikke. Hvis en innlærer gjentar konstruksjoner som avviker fra målspråksnormen, og i tillegg opplever kommunikativ suksess med slike avvikende konstruksjoner, er det ganske sannsynlig at det resulterer i fossilisering (automatiserte feil). At innlærere oppnår kommunikativ suksess selv når de gjør preposisjonsfeil på norsk, er det ingen tvil om. Hvis en deltaker spør: “Kan du hjelpe til meg, lærer?”, er det ikke sikkert at innlæreren blir gjort oppmerksom på feilen, men han eller hun får ganske sikkert den hjelpen de etterspør.

Instruksjon kan være et viktig bidrag for å hindre fossilisering, men de fleste som underviser i norsk som andrespråk vil være enige i at læreren sjelden lykkes med ambisiøse undervisningsprosjekter for å bli kvitt fossiliserte former som allerede har etablert seg. Når vi ser hvor kraftfullt det eksemplardrevne aspektet i språktilegnelse faktisk er, bør andrespråkslærere kanskje vurdere å legge mer vekt på korrigerende og drilling av korrekte mønstre enn på kommunikasjon i begynnelsen av andrespråksopplæringen. Kommunikasjon er hele poenget med språk, men det er også et poeng, kanskje spesielt for voksne, å utvikle kommunikative ferdigheter på andrespråket som gjør det mulig å opprettholde sin identitet.

Språk er makt, og jeg vil tørre å påstå at det ligger en betydelig språklig makt i riktig valg av preposisjon på norsk.

6.3 Forslag til videre forskning

Underveis i arbeidet med denne oppgaven har det dukket opp flere interessante problemstillinger. Mulighetene er nærmest uendelige siden det er forsket relativt lite på preposisjoner i norsk tidligere, og svært lite på preposisjoner i verbblokker.

Som tidligere nevnt er spørsmålet om instruksjon kan bidra til å effektivisere innlæringen av VPB-konstruksjoner hos andrespråksinnlærere av norsk, og hvilken type instruksjon som i så fall vil være mest hensiktsmessig, interessant. Dette lar seg vanskelig undersøke gjennom korpusundersøkelser, men kan for eksempel gjennomføres som en feltstudie, eller en analyse av læreverk i kombinasjon med spørreundersøkelse.

Det kunne også vært interessant å utvide datamaterialet og gjennomføre en replikasjon av min studie, slik at man fikk et større og mer generaliserbart utvalg, men som nevnt er det visse utfordringer knyttet til dette (jfr. 6.1). Hvis man likevel ønsket å gjennomføre en slik undersøkelse kunne det også være interessant å undersøke forekomsten av flere typer VPB, for eksempel de som inneholder et substantiv eller et adjektiv, de som krever indirekte objekt eller reflexivt pronomen før preposisjon eller de som følger mønsteret [å være + perfektum partisipp + preposisjon].

Fra et bruksbasert perspektiv kunne det være interessant å observere tilegnelsen av VPB over tid, for eksempel i en longitudinell undersøkelse der man følger de samme informantenes språkutvikling over en periode. Slik kan man tenke seg at man kan se en utvikling av VPB-bruk og mestring ettersom språkferdighetene vokser fram gjennom eksponering og bruk. En annen mulighet hvis man ønsker å undersøke framveksten av VPB-mønstre hos innlærere, er å bruke korpus og gjøre en tverrsnittsundersøkelse der man ser på tekster på ulike nivåer og sammenlikner VPB-bruk på tvers av nivåene.

Det kan også være interessant å gjøre en frekvensundersøkelse i et førstespråskorpus, som for eksempel Leksikalsk bokmålskorpus (LBK) eller Norsk aviskorpus, for å lære mer om hvordan informanter som har norsk som førstespråk bruker VPB. Dette kan være svært interessant fordi det vil gi et godt bilde av hvor utbredt denne abstrakte bruken av preposisjoner er i norsk, og samtidig gi et godt sammenlikningsgrunnlag for andrespråksforskningen.

Sist men ikke minst er det et område som absolutt fortjener mer oppmerksomhet: avvikende bruk av preposisjoner i VPB-konstruksjoner. Datamaterialet i denne oppgaven er for lite til å

kunne si noe om eventuelle mønstre som forekommer i feilene som gjøres. Med tanke på at mange innvandrere opplever at kravene for å bestå Norskprøven for voksne innvandrere på B2-nivå eller høyere, er vanskelige å oppfylle selv etter flere år med norskopplæring, er det absolutt et område det bør forskes mer på. En studie av avvikende bruk i et større utvalg vil kunne gi verdifull informasjon om hvilke utfordringer innvandrerne opplever med bruk av VPB i norsk, og en slik studie kan derfor både ha høy pedagogisk og samfunnsmessig verdi.

Litteraturliste

- Ellingsen, E. og MacDonald, K. (2015). *Her på berget. Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Tekstbok og arbeidsbok*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ellis, N. C. (2006). Cognitive perspectives on SLA: The Associative Cognitive CREED. *AILA Review 19*, 100-121.
- Ellis, N. C. & Ogden, D. C. (2017). Thinking about multiword constructions: Usage-Based Approches to Acquisition and Processing. I *Topics in cognitive science 9*, s. 604-620.
- Ellis N. C., Römer, U. & O'Donnell, M. B. (2016). *Usage-based Approaches to Language Acquisition and Processing: Cognitive and Corpus Investigations of Construction Grammar*. Language Learning Research Club, University of Michigan: Wiley.
- Ellis N. C. & Wulff, S. (2015). Second Language Acquisition. I E. Dabrowska, & D. Divjak (Red.), *Handbook of Cognitive Linguistics* (s. 409-431). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Furre, A-K. & Ree, N. A. (1999). Fokus på form i undervisningen av voksne fremmedspråklige. I J. E. Hagen & K. Tenfjord, *Andrespråksundervisning. Teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at Work. The nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Golden, A. (1998). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråksperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Golden, A. (2015). ASK-korpuset gjør andrespråksforskningen enda morsommere. Men hva gjør voksne innlærere med verbet gjøre i ASK? *NOA norsk som andrespråk Årgang 30 1-2/2015*, s. 77-120.
- Golden, A., MacDonald, K. & Ryen, E. (2014). *Norsk som fremmedspråk. Grammatikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagen, J. E. (2002). *Norsk grammatikk for andrespråklærere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kinn, T. (1999). Partiklar og komplementatorar. Om ordklasseinndeling i Norsk referansegrammatikk. *Nordica Bergensia 21*, s. 55-66
- Klein (1998). The contribution of second language acquisition research. *Language Learning 48*, s. 527-550.

- Kunnskapsforlaget (2001). *Språkvett. Skriveregler, grammatikk og språklige råd fra a til å*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Lie, S. (1990). *Kontrastiv grammatikk – med norsk i sentrum*. Novus Forlag. Oslo.
- Meurer, P. (2012). Corpuscel – a new search engine for large annotated corpora. I G. Andersen (Red.), *Exploring Newspaper Language. Using the web to create and investigate a large corpus of modern Norwegian* (s. 29-50). Amsterdam: John Benjamins.
- Miller, G. A. (1956). *The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information*. Hentet 31. oktober 2018, fra: <https://www.thoughtco.com/chunk-language-acquisition-1689841>
- Nilsen, G. K. (2016). *Klart Det! Tekst og Arbeidsbok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nistov, I., Gustafsson, H. & Cadierno, T. (2018). Bruksbaserte tilnæringer til andrespråksopplæring. I A-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk. Perspektiver på læring og utvikling* (s.107-132). Oslo: Cappelen Damm Akadmisk.
- Nordanger, M. & Tonne, I. (2018). Eksplisitt og implisitt kunnskap, læring og undervisning. Fra Krashens læring og tilegnelse til avveiningen mellom det eksplisitte og implisitte i moderne andrespråksopplæring. I A-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk. Perspektiver på læring og utvikling* (s. 164-189). Oslo: Cappelen Damm Akadmisk.
- Norsk andrespråkskorpus. Hentet fra <http://clarino.uib.no/ask/ask>
- Næss, Å. (2011). *Global grammatikk. Språktypologi for spørklærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kemenade, A. & Los, B. (2013). Using historical texts. I R. J. Podesva & D. Sharma (Red.), *Research Methods in Linguistics* (s. 216-232). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ragnhildstveit, S. (2018). I A-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk. Perspektiver på læring og utvikling* (s. 422-448). Oslo: Cappelen Damm Akadmisk.
- Ryen, E. (1999). A contrastive approach to to form and function of the passive voice. With reference to the academic writing of L2 students. I B. Brendemoen, E. Lanza & E. Ryen (Red.), *Language Encounters Across Time and Space* (s. 179 -194). Oslo: Novus forlag.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Trenkic, D., Mirkovic, J. og Altmann, G. (2013). Real-time grammar processing by native and non-native speakers: Constructions unique to the second language. *Bilingualism: Language and Cognition* 17 (2), 2014, s. 237–257.
- Statistisk sentralbyrå (SSB) (2018). Fortsatt økning i antall deltakere fra Syria. Hentet 19. januar 2019 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/fortsatt-okning-i-antall-deltakere-fra-syria>
- Szymanska, O. (2014). Hvorfor sitter vi på en sofa?* *NOA norsk som andrespråk*, Årgang 30, 2/2014, s. 86-105.
- Tonne, I. (2001). Progressives in Norwegian and the Theory of Aspectuality (Doktoravhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Oslo: Unipub.
- Utdanningsdirektoratet (2011). Det europeiske rammeverket for språk. Hentet 2. juni 2019 fra: <https://www.udir.no/contentassets/7b05fd5245a04fe1bad995dc69809703/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak-2011.pdf>
- Universitetet i Oslo (2018). Hentet 9. oktober 2018 fra: <https://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/styret/moter/2017-2020/innkalling-2017/d-sak-1-arsplan-utkast-2018-2020.pdf>
- Viberg (2002). Basic verbs in lexical progression and regression. I P. Burmeister, T. Piske & A. Rohde (Red.), *An integrated view of language development. Papers in honor of Henning Wode* (s. 1-37). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Walbækken, M. Myhre og Benedictow, A. (2017). *Undersøkelse av samsvar mellom prøver i norsk språk for opptak til høyere utdanning*. Rapport fra Samfunnsøkonomisk analyse AS. Oslo: Kompetanse Norge.
- Wulff, S. & Ellis, N. C. (2018). Usage-based approaches to second language acquisition. I D. Miller, F. Bayram, J. Rothman & L. Serratrice. I *Bilingual Cognition and Language. The state of the science across its subfields* (s. 37-56). John Benjamins Publishing Company.

Vedlegg

Appendix 1 – Lenke til korpusdata

<http://vpb.panthium.no/master.html>

Appendix 2 - VPB-konstruksjoner som følger mønster 1

(V=aktivitetsverb prep=på [objekt=nomen])

Forekomster i kontrollkorpuset

VPB	Tekst id.
å by på noe	s2059
å delta på noe	s2054
å dra på noe	s2012
å fokusere på noe	s2001, s2005, s2006, s2011, s2022, s2020, s2022, s2035, s2041, s2051
å glo på noe	s2058
å innvirke på noe	s2015
å jakte på noe	s2014, s2037
å kjenne på noe	s2091
å klage på noe	s2094
å overleve på noe	s2010
å passe på noe	s2033
å proffitere på noe	s2072
å reagere på noe	s2008
å rette på noe	s2021
å satse på noe	s2085

VPB	Tekst id.
å sitte på noe	s2024, s2055
å skylde på noe	s2073
å slå på noe	s2029, s2063, s2073
å smake på noe	s2070
å spille på noe	s2017, s2027, s2028
å svare på noe	s2058, s2067, s2085
å ta på noe	s2013
å tape på noe	s2087, s2100
å tjene på noe	s2059
å tro på noe	s2022, s2067
å tråkke på noe	s2027
å vente på noe	s2026
å virke på noe	s2033, s2056, s2093

Forekomster i innlærerkorpuset:

VPB	Tekst id.
å begynne på noe	s0924
å dele på noe	s0433
å delta på noe	s0968

VPB	Tekst id.
å dra på noe	s0923
å finne på noe	s0966
å forske på noe	s0977
å huske på noe	s0067
å høre på noe	s0733, s168
å håpe på noe	s0727
å komme på noe	s0966
å lure på noe	s0357, s0135
å passe på noe	s0026, s0168, s0438, s0919, s0966, s0979
å reise på noe	s0438
å spille på noe	s0357
å stole på noe	s0345, s0727, s0744, s0753
å surfe på noe	s0332
å svare på noe	s0977, s0979
å søke på noe	s0993
å tro på noe	s0633
å vente på noe	s0966
å virke på noe	s0964

Appendix 3 - VPB-konstruksjoner som følger mønster 2

(V=aktivitetsverb prep=**om** [objekt=nomen])

Forekomster i kontrollkorpuset:

VPB	Tekst id.
å drømme om noe	s2035
å formane om noe	s2070
å fortelle om noe	s2004, s2061
å gå om noe	s2026, s2037
å handle om noe	s2035x2, s2041, s2043, s2069, s2096
å høre om noe	s2021x2
å informere om noe	s2073
å lære om noe	s2080
å minne om noe	s2043, s2059
å si ifra om noe	s2089
å skrive om noe	s2001, s2033, s2034, s2038, s2044, s2069, s2092, 2100
å snakke om noe	s2010x2, s2013, s2017, s2018, s2021, s2055, s2060, s2064, s2066x2, s2081, s2086x2
å spørre om noe	s2044, s2089
å vite om noe	s2099

Forekomster i innlærerkorpuset:

VPB	Tekst id.
å be om noe	s0502
å drømme om noe	s0753, s0924, s0979x2
å fortelle om noe	s0433, s0438, s0915x2, s0923, s0935, s0977x2
å handle om noe	s0915x2, s0977
å høre om noe	s0915, s0923
å lese om noe	s0733
å lære om noe	s0433, s0450, s0935
å prate om noe	s0060, s0968
å skrive om noe	s0450, s0753, s0979x2, s0993
å snakke om noe	s0433, s0438, s0450, s0502, s0522, s0736, s0915, s0947x2, s0997
å spørre om noe	s0357
å søke om noe	s0980
å vite om noe	s0433, s0924, s0966, s0979

Appendix 4 – Oversikt over metadata sortert etter tekst-id.

Tekst-id	VPB %	Tittel	Språk 1	Kjønn	Alder	Tid i Norge	Cefr
s0433	37,5	Møte med norsk kultur	tysk	kvinne	21	0	B2
s0947	33,3	Fjernsynsprogram for barn	tysk	kvinne	33	1	B2
s0736	29,0	Viktige verdier i livet	engelsk	kvinne	26	1	B2
s0979	27,8	Glede	polsk	kvinne	44	1	B2
s0977	23,8	Fjernsynsprogram for barn	tysk	kvinne	19	0	B2
s0438	23,4	Vennskap	tysk	kvinne	18	0	B2
s0915	23,4	Fjernsynsprogram for barn	tysk	kvinne	27	1	B2
s0935	23,3	Fjernsynsprogram for barn	tysk	kvinne	20	0	B2
s0964	23,1	Fjernsynsprogram for barn	tysk	kvinne	22	1	B2
s0753	22,9	Viktige verdier i livet	polsk	kvinne	28	0	B2
s0168	21,4	Barneoppdragelse	polsk	kvinne	27	1	B2
s0450	20,0	Nyheter	tysk	kvinne	27	0	B2
s0991	19,5	Mobiltelefoner	tysk	kvinne	20	0	B2
s0924	19,1	Fjernsynsprogram for barn	polsk	kvinne	30	1	B2

Tekst-id	VPB %	Tittel	Språk 1	Kjønn	Alder	Tid i Norge	Cefr
s0744	19,0	Viktige verdier i livet	engelsk	mann	22	1	B2
s0502	18,6	En religion du kjenner	russisk	kvinne	35	1	B2
s0357	18,4	Mobiltelefoner	engelsk	kvinne	37	1	B2
s0727	17,5	Barneoppdragelse	polsk	kvinne	30	2	B2
s0923	17,3	Frivillig hjelp i organisasjoner	tysk	kvinne	21	0	B2
s0966	17,2	Trafikk og boligområder	tysk	kvinne	20	0	B2
s0026	15,4	Mobiltelefoner	tysk	kvinne	43	2	B2
s0633	15,0	En interesse du har	somali	mann	19	1	B2
s0968	14,0	Frivillig hjelp i organisasjoner	tysk	kvinne	21	0	B2/C 1
s0733	13,3	Kultur og idrett	polsk	kvinne	28	0	B2
s0354	13,2	Nyheter	engelsk	kvinne	25	0	B2/C 1
s0522	12,9	En religion du kjenner	russisk	kvinne	24	0	B2
s0997	11,1	Mobiltelefoner	tysk	kvinne	20	0	B2
s0980	10,6	Boformer	polsk	kvinne	33	1	B2
s0934	8,6	Trafikk og boligområder	tysk	kvinne	24	0	B2

Tekst-id	VPB %	Tittel	Språk 1	Kjønn	Alder	Tid i Norge	Cefr
s0717	7,7	Fremmedspråklæring	polsk	kvinne	26	0	B2
s0919	7,0	Trafikk og boligområder	tysk	mann	31	0	B2
s0975	7,0	Trafikk og boligområder	tysk	kvinne		5	B2
s0067	6,9	Vennskap	russisk	kvinne	24	1	B2
s0294	6,5	Bomiljø	engelsk	mann	58	0	B2
s0925	6,1	Trafikk og boligområder	russisk	mann	33	1	B2
s0993	6,1	Boformer	tysk	kvinne	32	0	B2
s0060	6,1	Vennskap	tysk	kvinne	42	1	B2
s0929	5,7	Trafikk og boligområder	tysk	kvinne	37	1	B2
s0332	5,4	Mobiltelefoner	engelsk	mann	38	0	B2