

«Jeg synes det er vanskelig å lære norsk, ikke  
for alle, men for de fleste»

*En korpusbasert studie av negasjonsplassering i hoved-  
og leddsetninger når norsk er andrespråk.*

Ellen Elveseter



Masteroppgave i Norsk som andrespråk – NOAS4190  
ved institutt for lingvistiske og nordiske studier

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2019



«Jeg synes det er vanskelig å lære norsk,  
ikke for alle, men for de fleste»

*En korpusbasert studie av negasjonsplassering i hoved-  
og leddsetninger når norsk er andrespråk.*

Ellen Elveseter

Masteroppgave i Norsk som andrespråk – NOAS4190  
ved institutt for lingvistiske og nordiske studier

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2019

© Ellen Elveseter

2019

«Jeg synes det er vanskelig å lære norsk, ikke for alle, men for de fleste.» En korpusbasert studie av negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger når norsk er andrespråk.

Ellen Elveseter

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Det overordnede formålet i denne studien er å bidra til økt kunnskap om hvordan vi lærer språk. Selv om de fleste i dag er enige om at morsmålet påvirker andrespråklæring, trenger vi mer kunnskap om når, på hvilke måter og på hvilke områder dette skjer.

Negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger har vist seg gjentatte ganger å være en utfordring for innlærere av norsk. Til tross for dette finnes det få norske studier som har sett nærmere på negasjonsplassering, og ingen som har hatt hovedfokus på morsmålstransfer. I denne studien undersøkes derfor denne problemstillingen nærmere: *Påvirker innlæreres morsmål mestringen av negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger når norsk er andrespråk?*

Datamaterialet som er utgangspunktet for denne studien, er *ASK – Norsk andrespråkskorpus*. Ved hjelp av dette korpuset har jeg søkt frem negasjonsplasseringer i hoved- og leddsetninger i skriftlige tekster skrevet i forbindelse med Språkprøven.

Det teoretiske grunnlaget som ligger til grunn i denne studien, er at strukturell likhet er fasiliterende for transfer (Ringbom 2007; Jarvis og Pavlenko 2008). Med utgangspunkt i denne teorien har jeg formulert tre hypoteser, og problemstillingen drøftes på bakgrunn av svarene på disse hypotesene.

For å undersøke om likhet er fasiliterende for transfer har jeg sett nærmere på negasjonsplasseringen til to morsmålsgrupper med ulik likhetsrelasjon til norsk. For der tysk har lik plassering av negasjon i hoved- og leddsetninger som norsk, har vietnamesisk ulik plassering i hovedsetninger, men lik plassering i leddsetninger. Ved å sammenligne disse innlærergruppene kan vi dermed undersøke om likhet er fasiliterende for transfer, og skille transfereffekter fra mer universelle mønstre.

For å undersøke denne problemstillingen tok jeg utgangspunkt i Jarvis' (2000, 2010) metodiske rammeverk. Jarvis presenterer fire transfereffekter, og jeg undersøker tre av disse: 1) intra-S1-gruppe homogenitet, 2) inter-S1-gruppe heterogenitet, og 3) intra-S1-gruppe kongruitet. Disse transfereffektene ble undersøkt langs dimensjonen riktig/feil plassering av negasjonen i hoved- og leddsetninger.

Analysen viste at det ikke var noen vesentlige forskjeller i mestringen av negasjonsplasseringen i hoved- og leddsetninger mellom de to morsmålgruppene. Det er likevel flere forhold ved datamateriale som gjør at vi må tolke disse resultatene med varsomhet: få forekomster per innlærer, ulik oppholdstid/opplæringsprofil og forskjeller i hvor variert og tung den språklige konteksten til forekomstene av *ikke* var.



# Forord

Det er mange som fortjener en takk nå som denne skriveprosessen går mot slutten.

Aller først vil jeg takke mine veiledere: Oliwia Szymanska og Pawel Urbanik. Deres råd, konstruktive tilbakemeldinger, kritiske spørsmål og oppmuntrende ord har gjort arbeidet med denne masteroppgaven både enklere og mer givende. Denne oppgaven hadde ikke blitt den samme uten dere!

Jeg vil også takke Bård Uri Jensen for råd om hvordan jeg skulle løse den statistiske analysen, og Silje Ragnhildstveit for god innføring i bruk av ASK-korpuset, og for svar på alle de spørsmålene jeg hadde om søkeuttrykk og lignende.

Jeg vil også takke MutliLing for masterstipend.

Til sist vil jeg rette en takk til familie og venner. Takk for støtte, oppmuntring og for at dere har hatt troen på meg hele veien. Og ikke minst, takk for alle middagsinvitasjonene i en hektisk periode. Denne perioden hadde ikke vært den samme uten dere!

Oslo, november 2019

Ellen Elveseter





# Innholdsfortegnelse

<b>OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER.....</b>	<b>XII</b>
<b>1 INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN, TEMA OG FORMÅL .....	2
1.2 PROBLEMSTILLING, DATAGRUNNLAGET OG DET TEORETISKE GRUNNLAGET.....	3
1.2.1 <i>Problemstillingen</i> .....	3
1.2.2 <i>Datagrunnlaget og ASK-korpuset</i> .....	3
1.2.3 <i>Teoretisk grunnlag</i> .....	4
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	5
1.3.1 <i>Transfer</i> .....	5
1.3.2 <i>Mellomspråk versus innlærerspråk</i> .....	6
1.3.3 <i>Morsmål, førstespråk, andrespråk og fremmedspråk</i> .....	6
1.4 DISPOSISJON .....	7
<b>2 FAGHISTORISK UTSYN.....</b>	<b>9</b>
2.1 DE FØRSTE TEORIENE OG HYPOTESENE .....	9
2.1.1 <i>Kontrastiv analyse</i> .....	10
2.1.2 <i>Feilanalysen</i> .....	10
2.1.3 <i>Mellomspråksteorien</i> .....	11
2.1.4 <i>Identitetshypotesen</i> .....	12
2.2 TRANSFERFORSKNING I EN INTERNASJONAL FAGHISTORISK SAMMENHENG .....	12
2.2.1 <i>Teoretisk- og metodisk utvikling</i> .....	13
2.3 TRANSFERFORSKNING I NORGE.....	14
<b>3 NEGASJONSPLOSSERING I VERDENS SPRÅK.....</b>	<b>16</b>
3.1 NEGASJONSPLOSSERING I NORSK.....	16
3.2 NEGASJONSPLOSSERING I VIETNAMESISK .....	18
3.3 NEGASJONSPLOSSERING I TYSK .....	19
<b>4 TEORETISK GRUNNLAG.....</b>	<b>21</b>
4.1 BRUKSBASERT PERSPEKTIV PÅ ANDRESPRÅKSLÆRING .....	21
4.1.1 <i>Ulike tilnærminger</i> .....	21
4.1.2 <i>Hvordan lærer vi språk?</i> .....	22
4.1.3 <i>Bruksbasert teori sitt syn på transfer</i> .....	22
4.2 MORSMÅLSTRANSFER.....	23
4.2.1 <i>Ulike typer transfer</i> .....	24
4.2.2 <i>Transfereffekter</i> .....	25
4.2.3 <i>Fra overføring til overførbarhet</i> .....	26
4.2.4 <i>Tverspråklige likheter (og forskjeller)</i> .....	26
4.3 TIDLIGERE NEGASJONSSTUDIER.....	27
4.3.1 <i>Utviklingsløyper og markerthet</i> .....	28
4.3.2 <i>Variasjonistisk tilnærming og UG-perspektiv</i> .....	32
4.3.3 <i>Bruksbasert perspektiv</i> .....	32
4.3.4 <i>Norske studier</i> .....	33
4.3.5 <i>En kort oppsummering</i> .....	33
<b>5 PROBLEMSTILLINGEN OG HYPOTESENE .....</b>	<b>35</b>
<b>6 DATAMATERIALE OG METODE.....</b>	<b>37</b>
6.1 HVA ER ET ELEKTRONISK INNLÆRERKORPUS? .....	37
6.2 ASK – NORSK ANDRESPRÅKSKORPUS .....	37
6.3 KORPUSTYPOLOGI .....	39

6.4	HVORFOR ASK-KORPUSET ER RELEVANT FOR MIN FORSKNING.....	40
6.5	KORPUSLINGVISTIKK .....	41
6.5.1	<i>Er korpuslingvistikk en metode eller en teori?</i> .....	41
6.5.2	<i>Metodiske tilnærminger i korpusforskning</i> .....	41
6.6	LINGVISTISK ANALYSE .....	42
6.6.1	<i>Contrastive Interlanguage Analysis (CIA)</i> .....	42
6.6.2	<i>Computer-Aided Error-Analysis (CEA)</i> .....	42
6.7	THE COMPARATIVE FALLACY.....	43
6.8	JARVIS' METODISKE RAMMEVERK .....	44
6.9	INTERAKSJON MED ANDRE VARIABLER .....	45
6.9.1	<i>Rammeverket og bruk av CEFR-nivå som kontrollvariabel</i> .....	46
6.9.2	<i>Oppholdstid som kontrollvariabel</i> .....	47
6.10	FREMGANGSMÅTE.....	48
<b>7</b>	<b>ANALYSE OG RESULTATER.....</b>	<b>51</b>
7.1	DATAMATERIALE.....	51
7.2	NEGASJONSPLOSSERING I HOVEDSETNINGER.....	54
7.2.1	<i>De tyske innlærerne: Plassering av ikke i hovedsetninger</i> .....	55
7.2.2	<i>De vietnamesiske innlærerne: Plassering av ikke i hovedsetninger</i> .....	56
7.2.3	<i>En sammenligning av plasseringene for de to morsmålsgruppene</i> .....	57
7.3	NEGASJONSPLOSSERING I LEDDSETNINGER.....	59
7.3.1	<i>De tyske innlærerne: Plassering av ikke i leddsetninger</i> .....	59
7.3.2	<i>De vietnamesiske innlærerne: Plassering av ikke i leddsetninger</i> .....	62
7.3.3	<i>En sammenligning av plasseringene til de to morsmålsgruppene</i> .....	64
7.4	MESTRING AV ULIK NEGASJONSPLOSSERING I HOVED- OG LEDDSETNINGER.....	71
7.4.1	<i>Ulik plassering i hoved- og leddsetninger</i> .....	72
7.4.2	<i>En sammenligning av plasseringene til de ulike morsmålsgruppene</i> .....	75
7.5	ANALYSE AV DEN SPRÅKLIGE KONTEKSTEN .....	76
7.5.1	<i>Hovedsetninger</i> .....	77
7.5.2	<i>Leddsetninger</i> .....	82
7.5.3	<i>Innputtfrekvens og bruksbasert teori</i> .....	98
<b>8</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>102</b>
8.1	DEN KVANTITATIVE ANALYSEN OG PROBLEMSTILLINGEN.....	102
8.1.1	<i>Negasjonsplassering i hovedsetninger</i> .....	102
8.1.2	<i>Negasjonsplassering i leddsetninger</i> .....	104
8.1.3	<i>Variering i plasseringen mellom hoved- og leddsetninger</i> .....	106
8.2	ANDRE FUNN .....	106
8.3	DATAMATERIALE OG METODE .....	107
8.3.1	<i>Datamaterialet</i> .....	107
8.3.2	<i>Metoden</i> .....	108
8.3.3	<i>Konkluderende kommentarer</i> .....	110
<b>9</b>	<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>112</b>
9.1	HOVEDFUNN FRA ANALYSEN .....	112
9.2	STUDIENS BEGRENSNINGER.....	112
9.3	VIDERE FORSKNING.....	113
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>115</b>
	<b>VEDLEGGSOVERSIKT .....</b>	<b>126</b>
	<b>VEDLEGG 1: SØKEUTTRYKKENE.....</b>	<b>127</b>
	<b>VEDLEGG 2: INDIVIDUELLE PROFILER (HOVEDSETNINGER) .....</b>	<b>131</b>
	<b>VEDLEGG 3: INDIVIDUELLE PROFILER (LEDDSETNINGER).....</b>	<b>136</b>

<b>VEDLEGG 4: INDIVIDUELLE PROFILER (INNLÆRERE MED <i>IKKE</i> I BÅDE HOVED- OG LEDDSETNINGER) .....</b>	<b>140</b>
<b>VEDLEGG 5: FOREKOMSTENE AV <i>IKKE</i> AV DE TYSKE INNLÆRERNE .....</b>	<b>143</b>
<b>VEDLEGG 6: FOREKOMSTENE AV <i>IKKE</i> AV DE VIETNAMESISKE INNLÆRERNE .....</b>	<b>159</b>
<b>VEDLEGG 7: OPPGAVETITLER .....</b>	<b>172</b>
<b>VEDLEGG 8: TEKSTLENGDE .....</b>	<b>173</b>
<b>VEDLEGG 9: TYPE VERBAL (EN OVERSIKT) .....</b>	<b>176</b>

# Oversikt over tabeller og figurer

FIGUR 4.1: <i>HYLTENSTAM SIN UTVIKLINGSLØYPE FOR SVENSK S2</i> (MIN EGEN OVERSETTELSE AV DEN SOM STÅR I LUND 1997: 177).....	30
TABELL 7.1: OVERSIKT OVER PLASSERINGEN AV «IKKE» FOR DE TYSKE INNLÆRERNE .....	52
TABELL 7.2: OVERSIKT OVER PLASSERINGEN AV «IKKE» FOR DE VIETNAMESISKE INNLÆRERNE.....	52
TABELL 7.3: OVERSIKT OVER PLASSERINGEN AV «IKKE» FOR DEN NORSKE KONTROLLGRUPPEN.....	53
TABELL 7.4: FOREKOMSTENE FORDELT PÅ INDIVIDER (TYSKE INNLÆRERE).....	53
TABELL 7.5: FOREKOMSTENE FORDELT PÅ INDIVIDER (VIETNAMESISKE INNLÆRERE) .....	53
TABELL 7.6: INNLÆRERE FORDELT ETTER CEFR-NIVÅ (TYSK) .....	53
TABELL 7.7: INNLÆRERE FORDELT ETTER CEFR-NIVÅ (VIETNAMESISK).....	54
TABELL 7.8: INNLÆRERE FORDELT ETTER OPPHOLDSTID (TYSK).....	54
TABELL 7.9: INNLÆRERE FORDELT ETTER OPPHOLDSTID (VIETNAMESISK) .....	54
FIGUR 7.1: KORREKT PLASSERING AV «IKKE» I HOVEDSETNINGER (DE TYSKE INNLÆRERNE).....	55
FIGUR 7.2: FEIL PLASSERING AV «IKKE» I HOVEDSETNINGER (DE TYSKE INNLÆRERNE).....	56
FIGUR 7.3: KORREKT PLASSERING AV «IKKE» I HOVEDSETNINGER (DE VIETNAMESISKE INNLÆRERNE) .....	56
FIGUR 7.4: FEIL PLASSERING AV «IKKE» I HOVEDSETNINGER (DE VIETNAMESISKE INNLÆRERNE).....	57
TABELL 7.10: ANDELEN RIKTIG PLASSERING AV «IKKE» I LEDDSETNINGER PER ANTALL LEDDSETNINGER MED «IKKE» (TYSKE INNLÆRERE).....	59
TABELL 7.11: ANTALL LEDDSETNINGER PER INDIVID SOM HAR 100% RIKTIG (TYSKE INNLÆRERE).....	60
TABELL 7.12: ANTALL LEDDSETNINGER PER INDIVID SOM HAR 0% RIKTIG (TYSKE INNLÆRERE) .....	60
TABELL 7.13: ANTALL LEDDSETNINGER PER INDIVID SOM HAR 50% RIKTIG (TYSKE INNLÆRERE) .....	61
TABELL 7.14: PROSENTANDEL RIKTIG AV «IKKE» I LEDDSETNINGER FORDELT ETTER CEFR-NIVÅ (TYSKE INNLÆRERE).....	61
TABELL 7.15: PROSENTANDEL RIKTIG AV «IKKE» I LEDDSETNINGER FORDELT ETTER OPPHOLDSTID (TYSKE INNLÆRERE).....	62
FIGUR 7.5: ANDEL RIKTIG PLASSERING AV «IKKE» I LEDDSETNINGER PER ANTALL LEDDSETNINGER MED «IKKE» (VIETNAMESISKE INNLÆRERE).....	62
TABELL 7.16: ANTALL LEDDSETNINGER PER INDIVID SOM HAR 0% RIKTIG (VIETNAMESISKE INNLÆRERE).....	63
TABELL 7.17: ANTALL LEDDSETNINGER PER INDIVID SOM HAR 100% RIKTIG (VIETNAMESISKE INNLÆRERE) .....	63
TABELL 7.18: ANTALL LEDDSETNINGER PER INDIVID SOM HAR 50% RIKTIG (VIETNAMESISKE INNLÆRERE) .....	63
TABELL 7.19: PROSENTANDEL RIKTIG AV «IKKE» I LEDDSETNINGER FORDELT ETTER CEFR-NIVÅ (VIETNAMESISKE INNLÆRERE).....	63
TABELL 7.20: PROSENTANDEL RIKTIG AV «IKKE» I LEDDSETNINGER FORDELT ETTER OPPHOLDSTID (VIETNAMESISKE INNLÆRERE).....	64
TABELL 7.21: CEFR-NIVÅ B1 OG GRAD AV KORREKT PLASSERING AV «IKKE» (BEGGE MORSMÅLSGRUPPENE).....	65
TABELL 7.22: FORDELING AV FOREKOMSTER HOS DE TYSKE INFORMANTENE ETTER CEFR-NIVÅ OG OPPHOLDSTID (TYSKE INNLÆRERE).....	66
TABELL 7.23: FORDELING AV FOREKOMSTER HOS DE VIETNAMESISKE INNLÆRERNE ETTER CEFR-NIVÅ OG OPPHOLDSTID (VIETNAMESISKE INNLÆRERE).....	67
TABELL 7.24: FORDELING RIKTIG/FEIL ETTER TILFELDIG UTVALG FOR HVER AV MORSMÅLSGRUPPENE.....	69
TABELL 7.25: KRYSTABELL RIKTIG/FEIL FOR DE TO MORSMÅLSGRUPPENE (GJENNOMFØRT I SPSS).....	70
TABELL 7.26: RESULTATET FRA FISHERS EKSakte TEST OG CHI-SQUARE TESTS (GJENNOMFØRT I SPSS) .....	71
FIGUR 7.6: ANTALL INDIVIDER SOM MESTRER DEN ULIKE PLASSERINGEN AV «IKKE» I HOVED- OG LEDDSETNINGER (DE TYSKE INNLÆRERNE).....	73
TABELL 7.27: MESTRING AV ULIK PLASSERING I HOVED- OG LEDDSETNINGER ETTER CEFR-NIVÅ (DE TYSKE INNLÆRERNE).....	73
TABELL 7.28: MESTRING AV ULIK PLASSERING ETTER OPPHOLDSTID (DE TYSKE INNLÆRERNE).....	73
FIGUR 7.7: ANTALL INDIVIDER SOM MESTRER DEN ULIKE PLASSERINGEN AV «IKKE» I HOVED- OG LEDDSETNINGER (DE VIETNAMESISKE INNLÆRERNE).....	74
TABELL 7.29: MESTRING AV ULIK PLASSERING ETTER CEFR-NIVÅ (DE VIETNAMESISKE INNLÆRERNE).....	74
TABELL 7.30: MESTRING AV ULIK PLASSERING ETTER OPPHOLDSTID (DE VIETNAMESISKE INNLÆRERNE) .....	75
TABELL 7.31: FORFELTET HOS DE TYSKE OG VIETNAMESISKE INNLÆRERNE.....	79
TABELL 7.32: LENGDE(TYNGDEN) TIL DET SOM KOMMER FØR NEGASJONSPLASSERINGEN FOR BEGGE MORSMÅLSGRUPPENE .....	80
TABELL 7.33: FORFELTET HOS INNLÆRERNE PÅ B1-NIVÅ .....	81
TABELL 7.34: LENGDE(TYNGDEN) TIL DET SOM KOMMER FØR NEGASJONSPLASSERINGEN FOR INNLÆRERNE PÅ B1-NIVÅ.....	81
TABELL 7.35: ANTALL FOREKOMSTER AV «IKKE» SETT I FORBINDELSE MED ULIKE LEDDSETNINGSTYPER .....	85
TABELL 7.36: MANGLER SUBJUNKSJON VERSUS HAR SUBJUNKSJON .....	85
TABELL 7.37: TYPE SUBJUNKSJON (DE TYSKE INNLÆRERNE).....	86

TABELL 7.38: TYPE SUBJUNKSJON (DE VIETNAMESISKE INNLÆRERNE) .....	87
TABELL 7.39: LEDDSETNING I FORFELTET .....	87
TABELL 7.40: MER ENN FIRE ORD FØR LEDDSETNINGENS BEGYNNELSE .....	88
TABELL 7.41: TYPE VERBAL I FORBINDELSE MED MESTRING AV NEGASJONSPLOSSERING .....	89
TABELL 7.42: LEDDSETNINGSTYPER (INNLÆRERNE PÅ B1-NIVÅ) .....	92
TABELL 7.43: MANGLER SUBJUNKSJON VERSUS HAR SUBJUNKSJON (INNLÆRERNE PÅ B1 NIVÅ) .....	92
TABELL 7.44: TYPE SUBJUNKSJON (DE TYSKE INNLÆRERNE PÅ B1-NIVÅ) .....	94
TABELL 7.45: TYPE SUBJUNKSJON (DE VIETNAMESISKE INNLÆRERNE PÅ B1-NIVÅ) .....	94
TABELL 7.46: LEDDSETNING I FORFELTET (INNLÆRERNE PÅ B1-NIVÅ) .....	95
TABELL 7.47: MER ENN FIRE ORD FØR LEDDSETNINGENS BEGYNNELSE (INNLÆRERNE PÅ B1-NIVÅ) .....	96
TABELL 7.48: TYPE VERBAL I FORBINDELSE MED MESTRING AV NEGASJONSPLOSSERING (INNLÆRERNE PÅ B1-NIVÅ) .....	97
TABELL 7.49: DE FEM MEST FREKVENTE FINITTE VERBENE I HOVEDSETNINGER (DE TYSKE INNLÆRERNE) .....	99
TABELL 7.50: DE FEM MEST FREKVENTE FINITTE VERBENE I LEDDSETNINGER (DE TYSKE INNLÆRERNE) .....	99
TABELL 7.51: DE FEM MEST FREKVENTE FINITTE VERBENE I HOVEDSETNINGER (DE VIETNAMESISKE INNLÆRERNE) .....	99
TABELL 7.52: DE SEKS MEST FREKVENTE FINITTE VERBENE I LEDDSETNINGER (DE VIETNAMESISKE INNLÆRERNE) .....	99
TABELL 7.53: FREKVENSEN TIL «ER IKKE» OG «IKKE ER» I LBK .....	100
TABELL 7.54: FREKVENSEN TIL «ER IKKE» OG «IKKE ER» I NOWAC .....	100



# 1 Innledning

I løpet av de siste 50 årene har det norske befolkningslandskapet vært i endring. Vi har sett en økning i arbeidsinnvandring og perioder med store flyktningstrømmer. Dette innebærer at det er mange mennesker i Norge i dag som ikke har norsk som morsmål, og som derfor må lære seg norsk etter at et annet språk allerede er etablert. Siden det å lære seg majoritetsspråket er en av grunnpilaren for vellykket integrering, er det nødvendig med mer kunnskap om hvordan vi lærer språk.

En av innlærerne i denne studien skrev: «Jeg synes det er vanskelig å lære norsk, ikke for alle, men for de fleste.» Denne setningen oppsummerer kort og godt hovedproblematikken i denne studien. For er det noe vi vet, så er det at norsk er vanskelig å lære. Ja, for de aller fleste er det vanskelig. Men så er det noen som tilegner seg det raskere enn andre, og noen som stagnerer på et lavt nivå. Hvorfor er det slik?

En faktor som de fleste forskere er enige om at påvirker andrespråklæringen, er morsmålet til innlærerne. Det store spørsmålet er på hvilken måte det påvirker. Er det for eksempel slik at noen morsmålsbakgrunner gjør tilegnelsen av norsk enklere? At hvor vanskelig det er å lære norsk henger sammen med den lingvistiske avstanden mellom morsmålet og målspråket? I denne studien er det nettopp spørsmålet om morsmålet påvirker mestringen av norsk som andrespråk som står i fokus.

Det som undersøkes, er om likhet er fasiliterende for andrespråksinnlæringen. For å undersøke dette har jeg sett nærmere på negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger av tyske og vietnamesiske innlærere av norsk. Bakgrunnen for utvelgelsen av akkurat disse to morsmålsgruppene er knyttet til likhetsrelasjonene mellom disse språkene og norsk. For der tysk har lik negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger, har vietnamesisk lik negasjonsplassering i leddsetninger, men ulik plassering i hovedsetninger. På den måten kan en ved å sammenligne disse innlærernes språkbruk få innsikt i om likhet er fasiliterende for andrespråklæring.

Til tross for at det ikke lenger er mye innvandring fra Vietnam til Norge, kan funnene fra en slik analyse si noe mer generelt om hvilken betydning lingvistisk distanse har for mestringen av negasjonsplassering i norsk som andrespråk. På den måten vil funnene fra denne analysen også kunne være relevant for dagens store innvandrerspråk med stor lingvistisk distanse til norsk.

## 1.1 Bakgrunn, tema og formål

Det er flere grunner til at det er akkurat negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger som er studieobjektet i denne studien. En av årsakene er at det har vist seg å være en gjentakende utfordring for andrespråksinnlærere å plassere negasjonen riktig i hoved- og leddsetninger i norsk. Det er for eksempel ikke uvanlig å finne hovedsetninger hvor negasjonen er plassert preverbalt, som i denne setningen: «[...] de ikke har brytt loftet»<sup>1</sup>, eller leddsetninger der negasjonen er plassert postverbalt, som i denne leddsetningen: «[...] jeg håper at det er ikke lenge til jeg er framme.»<sup>2</sup> Til tross for dette er det ikke mange norske studier som har hatt negasjonsplassering i norsk som andrespråk som studieobjekt, og de få som finnes, har ikke undersøkt hvilken rolle morsmålet spiller i innlæringen.<sup>3</sup> Dermed er denne studien et nytt bidrag til den norske andrespråksforskningen.

Hvis vi derimot ser nærmere på den internasjonale faghistorien, er negasjonsplassering et av temaene det har blitt forsket mye på. Ortega (2014) har sett nærmere på negasjonsforskning i de siste 40 årene, og hennes oversikt viser at det er fremsatt mange ulike teorier om hvordan tilegnelsen av negasjonsplassering foregår. Flere forskere har for eksempel påvist felles utviklingsrekkefølger for innlærere med ulike morsmål (Hyltenstam 1977, 1978; Cancino, Rosansky og Schumann 1978; Hammarberg 1979; Meisel, Clahsen og Pienemann 1981; Bolander 1987, 1988; Holmen 1989; Håkansson 1989). I tillegg har forskere sett på negasjonsplassering med en variasjonistisk tilnærming (Berdan 1996), mens andre har sett på negasjonsplassering i lys av generativ grammatikk (Meisel 1997). Siden 2000-tallet har det også kommet flere negasjonstudier med et bruksbasert perspektiv på andrespråklæring (Verspoor, Lowie og Van Dijk; 2008; Eskildsen 2012). Men til tross for at det har vært fremsatt ulike teorier om tilegnelsen av negasjonsplassering i ulike andrespråk, mener Ortega (2014: 196) at morsmålets rolle i tilegnelsen har blitt viet for lite oppmerksomhet, og at det har blitt oversett i jakten på universelle tendenser. Hun mener derfor at det nå er nødvendig med studier som undersøker forholdet mellom universelle mønstre og morsmålstransfer.

Etter en gjennomgang av engelske, tyske og svenske studier konkluderer også Lund (1997) med at morsmålets rolle i tilegnelsen har blitt mer eller mindre oversett til tross for at det er rom for slike tolkninger av funnene. I tillegg etterlyser hun studier som undersøker negasjonsplasseringsmønstre hos innlærere som har postverbal negasjonsplassering i sitt

---

<sup>1</sup> Setningen er hentet fra ASK-korpuset. Setningsid er: s0441:s12.

<sup>2</sup> Setningen er hentet fra ASK-korpuset. Setningsid er: s0855:s21.

<sup>3</sup> Se delkapittel 4.3.4 for en nærmere beskrivelse av de fire norske studiene som har sett på negasjonsplassering.



morsmål, og som skal lære et språk med postverbal negasjonsplassering. På den måten mener hun vi kan få innsikt i morsmålets rolle i negasjonstilegnelsesprosessen vis-à-vis universelle mønstre.

Denne studien er i så måte et svar på oppfordringene til Lund og Ortega. For her er det hvilken rolle morsmålet spiller i tilegnelsen av negasjonsplassering som er temaet. For å kunne skille morsmålstransfer fra universelle tendenser sammenlignes to morsmålsgrupper der den ene har lik plassering som norsk (tysk), mens den andre har både lik og ulik plassering som norsk (vietnamesisk).

Det overordnede formålet med denne studien er å øke kunnskapen vår om hvordan vi lærer språk. Med økende globalisering, større mobilitet og en jevn tilstrømming av flyktninger er behovet for kunnskap om hvordan vi lærer et andrespråk større enn noen gang. Siden morsmålet antas å påvirke denne innlæringen i ulik grad, er det viktig med mer kunnskap om når, på hvilke måter og på hvilke områder dette foregår. Forhåpentligvis er denne studien et bidrag til dette forskningsområdet.

## **1.2 Problemstilling, datagrunnlaget og det teoretiske grunnlaget**

### **1.2.1 Problemstillingen**

Den overordnede problemstillingen som undersøkes i denne studien, er følgende: *Påvirker innlæreres morsmål mestringen av negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger når norsk er andrespråk?* I forbindelse med problemstillingen formulerte jeg tre hypoteser (se kapittel 5). Svarene på disse hypotesene brukes som utgangspunkt for å drøfte problemstillingen.

### **1.2.2 Datagrunnlaget og ASK-korpuset**

Negasjonsplasseringene i hoved- og leddsetninger er studieobjektet i denne studien. Disse negasjonsplasseringene er søkt frem i *ASK – Norsk andrespråkkorpus* (heretter ASK-korpuset). Dette er et elektronisk innlærerkorpus som består av tekster skrevet av innlærere av norsk i forbindelse med *Språkprøven i norsk for voksne innvandrere* (SP) og *Test i norsk – høyere nivå* (HN) i perioden 1996–2006. Korpuset inneholder tekster av innlærere med 11 ulike morsmål (inkludert norsk), hvorav to av dem er tysk og vietnamesisk (Ragnhildstveit 2018: 428).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Se en mer detaljert beskrivelse av ASK-korpuset i delkapittel 6.2.

### 1.2.3 Teoretisk grunnlag

Det er spesielt fire teorier som har vært konstituerende for undersøkelsen av problemstillingen i denne studien. Disse er knyttet til: 1) det overordnede læringssynet som ligger til grunn i denne studien (jf. bruksbasert teori), 2) teorien om hvilke forhold som virker fasiliterende på transfer (jf. Ringbom 2007), 3) innlærerspråket som et selvstendig system, og som studieobjekt (jf. Selinker 1972), og 4) det metodiske rammeverket for undersøkelsene av transfer (jf. Jarvis 2000, 2010). I det følgende skisseres det kort hva disse fire teoriene postulerer.<sup>5</sup>

Det er bruksbasert teori som er læringssynet som ligger til grunn i denne studien. Dette er en kognitivistisk teori som postulerer at vi lærer språk med de samme evnene som vi lærer alt annet (Bybee og Beckner 2009). Ifølge denne teorien finnes det *ingen* medfødt språkmodul i hjernen, slik nativistiske teorier som Chomskys (1965) generative grammatikk har som sitt grunnleggende premiss.

Når det kommer til hvilke forhold som virker fasiliterende for transfer, er det Ringbom (2007) sin teori det tas utgangspunkt i. Ifølge Ringbom er likhet fasiliterende for transfer. I denne studien har jeg derfor undersøkt morsmålstransfer ved å sammenligne innlærere som har morsmål med ulik relasjon til norsk. For der negasjonsplasseringen i norsk og tysk er lik, er negasjonsplasseringen i vietnamesisk både lik og ulik norsk. På denne måten kan man undersøke om likhet er fasiliterende for transfer.

Studieobjektet i denne studien er negasjonsplasseringer i hoved- og leddsetninger slik de kommer til uttrykk i innlærerspråket til de vietnamesiske og tyske innlærerne. Innlærerspråket er dermed analyseobjektet og forstås som et selvstendig system som kan si oss noe om hvordan vi lærer språk. Selinkers (1972) lansering av innlærerspråket som et selvstendig system som må analyseres på sine egne premisser, er dermed en av grunnpilarene i denne studien. Det læringssynet Selinker forfekter i sin artikkel (jf. Chomskys generative grammatikk), er derimot ikke en del av det teoretiske grunnlaget i denne studien.<sup>6</sup>

For å undersøke problemstillingen har jeg sammenlignet de tyske og vietnamesiske innlærerne sine negasjonsplasseringer i hoved- og leddsetninger. Denne sammenligningen er fundert på Jarvis' (2000) metodiske rammeverk. Ifølge Jarvis (2000, 2010) er det fire transfereffekter som kan undersøkes i transferstudier, og minst to av dem er nødvendig for å

---

<sup>5</sup> Disse teoriene går mer grundig igjennom i delkapittel 2.1.3 (mellomspråksteorien), delkapittel 4.1 (bruksbasert teori), delkapittel 4.2.4 (Ringbom 2007) og delkapittel 6.8 (Jarvis' metodiske rammeverk).

<sup>6</sup> Se mer om læringssynet i mellomspråksteorien i Nistov og Nordanger (2018).

trekke konklusjoner om transfer.<sup>7</sup> I denne studien undersøkes to av disse transfereffektene direkte: 1) intra-S1-gruppe homogenitet (lik atferd innad i de to morsmålsgruppene) og 2) inter-S1-gruppe heterogenitet (ulik atferd i de to morsmålsgruppene). En tredje transfereffekt, intra-S1-gruppe kongruitet (sammenfall mellom trekk i morsmålet og trekk i innlærerspråket), undersøkes indirekte.

## 1.3 Begrepsavklaring

Det er flere begreper som benyttes i denne studien som må avgrenses og defineres nærmere. I det følgende gjøres det klart hvordan *transfer* forstås i denne studien. Det diskuteres også bruken av begreper som *mellomspråk* og *innlærerspråk*, og forskjellene mellom *førstespråk*, *andrespråk* og *fremmedspråk*.

### 1.3.1 Transfer

I forskningslitteraturen finner man en rekke forslag til definisjoner av transfer (Gass og Selinker 1983). Jarvis (2000) mener at det kan være et problem at det finnes så mange forskjellige forståelser av transfer, og ifølge ham er det på høy tid med en felles og teorinøytral definisjon av transfer som alle transferstudier opererer med. Denne definisjonen mener han må si noe om *hva* morsmålspåvirkning er, og *hvordan* det burde undersøkes (Jarvis 2000: 250).

Den mest siterte definisjonen av transfer finner vi i Odlin (1989): «Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired» (1989: 27). Men der denne sier oss noe om *hva* transfer er, sier den ikke noe om hvordan transfer burde undersøkes.<sup>8</sup> Derfor foreslår Jarvis en ny teorinøytral definisjon som inkorporer begge disse elementene: «L1 influence refers to any instance of learner data where a statistically significant correlation (or probability-based relation) is shown to exist between some feature of learners' IL performance and their L1 background» (2000: 252). I denne definisjonen kommer det frem at man burde bruke statistiske tester for å undersøke transfer, og at transfer er statistisk signifikante sammenhenger mellom et trekk i innlærerspråket og morsmålet.

---

<sup>7</sup> 1) *Intra-L1-group homogeneity in learner's IL performance*, 2) *inter-L1-group heterogeneity in learners' IL performance*, 3) *intra-L1-group congruity between learner's L1 and IL performance*, og 4) *intralingual contrasts*.

<sup>8</sup> Odlin (1989) nevner i samme verk måter som man kan undersøke transfer på, og trekker frem statistiske undersøkelser som nødvendig. Det samme gjør Selinker (1992).

Til tross for at Odlin (1989) ikke sier noe om hvordan transfer burde undersøkes i sin definisjon, gir han et mer detaljert bilde av hva transfer er enn det Jarvis (2000) gjør. For der Jarvis sier at transfer er statistiske sammenhenger mellom trekk i innlærerspråket og morsmålet, gir Odlin et mer detaljert bilde av hvorfor transfer oppstår. Det er likhetene og forskjellene mellom alle språkene en kan og målspråket som er kilden til transfer, og disse sammenhengene kan påvirke innlærerspråket i ulik grad.

Begge disse definisjonene gir dermed et godt bilde av hva transfer er, mens Jarvis også sier noe om hvordan transfer burde undersøkes. I denne studien ligger derfor både Odlin (1989) og Jarvis (2000) sine definisjoner av transfer til grunn.<sup>9</sup>

### **1.3.2 Mellomspråk versus innlærerspråk**

Når Selinker (1972) lanserte ideen om et selvstendig språkssystem, kalte han dette for *mellomspråket*. Dette begrepet har fått kritikk for å være for negativt ladet og for å være for statisk (Firth og Wagner 1997). Siden begrepet mellomspråk har mottatt en del kritikk, og siden det ofte assosieres med mellomspråksteorien<sup>10</sup>, brukes heller *innlærerspråk* i denne studien når det refereres til innlæreres språkproduksjon. De gangene mellomspråk brukes, er dette i tilknytning til mellomspråksteorien.

### **1.3.3 Morsmål, førstespråk, andrespråk og fremmedspråk**

Skutnabb-Kangas (1984: 18) trekker frem fire kriterier som brukes i ulike definisjoner av morsmål. Disse er opphavskriteriet (første tilegnede språk), identifikasjonskriteriet (det språk en selv eller andre mener man har som morsmål), kompetansekriteriet (språket man behersker best) og funksjonskriteriet (det språket man bruker mest). I denne studien refererer morsmål til det språket som disse innlærerne selv omtaler som sitt morsmål. Det vil si det første tilegnede språket, og det språket de behersker best.

Begrepet førstespråk defineres ofte som: «En persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk. Betegner vanligvis språket vedkommende har lært først, benyttet mest og er nærmest knyttet til» (NOU 2010: 7., 25). Denne definisjonen sammenfaller på mange punkter med det som kjennetegner et morsmål. Dette er ikke så rart siden førstespråket og

---

<sup>9</sup> Jeg bruker transfer, morsmålstransfer, morsmålpåvirkning og tverspråklig innflytelse om hverandre i denne studien. De brukes med samme betydning hele veien, og det er forståelsen av transfer i Odlin (1989) og Jarvis (2000) som ligger til grunn.

<sup>10</sup> Nistov og Nordanger (2018) ser nærmere på hvordan mellomspråksbegrepet brukes i ti norske lærebøker. Men der Berggren og Tenfjord (1999) mener at begrepet kan brukes teorinøytralt, viser Nistov og Nordanger at mellomspråksbegrepet i flere tilfeller får et innhold som er tilnærmet identisk med det opprinnelige begrepet slik det stod i Selinker (1972).

morsmålet ofte er det samme. Det som kanskje likevel er den største forskjellen mellom disse to begrepene, er at der morsmålet er det som vanligvis læres først, kan førstespråket referere til et språk man har lært etter morsmålet, men som har tatt over som hovedspråk (NOU 2010: 7., 25).<sup>11</sup> I denne studien refererer førstespråk og morsmål til de samme språkene: vietnamesisk er førstespråket og morsmålet til de vietnamesiske informantene, mens tysk er morsmålet og førstespråket til de tyske informantene.

Et andrespråk defineres ofte som et: «Språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk» (NOU 2010: 7., 25). Et andrespråk er altså et språk som læres etter at et annet språk allerede er etablert. I tillegg læres dette språket i omgivelser hvor dette andrespråket er et av de offisielle språkene og det språket som majoriteten av landets innbyggere benytter seg av. Siden innlærerne i denne studien lærer seg norsk i Norge, er det et andrespråk de er i ferd med å tilegne seg.

Fremmedspråk defineres gjerne som: «Et språk som ikke er en persons førstespråk og som vedkommende lærer eller har lært utenfor miljøer hvor det er i allmenn bruk som dagligspråk» (NOU 2010: 7., 25). Fremmedspråk skiller seg dermed fra definisjonen av et andrespråk på et viktig område, nemlig hvor innlæringen av språket skjer. For der andrespråket gjerne læres i de omgivelser der andrespråket er morsmålet til majoriteten av innbyggerne, læres et fremmedspråk gjerne i et klasserom utenfor det landet som fremmedspråket er dagligspråket til majoriteten av innbyggerne. Dermed er det gjerne mer fokus på drilling og «pushed output»<sup>12</sup> (Swain 2005) i fremmedspråklæring. Andrespråklæring på sin side skjer like gjerne utenfor som i klasserommet.

## 1.4 Disposisjon

I kapittel 2 (faghistorisk utsyn) ses det nærmere på forskningsfeltet andrespråksforskning: når forskningsfeltet ble dannet, de første teoriene, internasjonal transferforskning med fokus på teoretisk- og metodisk utvikling og transferforskning i Norge. Transferforskning får et helt spesielt fokus her sammenlignet med annen andrespråksforskning, siden min studie ser nærmere på transfer.

I kapittel 3 ses det nærmere på negasjonsplasseringsmønstre i hoved- og leddsetninger i norsk, vietnamesisk og tysk.

---

<sup>11</sup> Man kan også kalle språk man lærer senere som morsmål (jf. de ulike kriteriene for morsmål).

<sup>12</sup> Hovedantakelsen i «pushed output», er at innlærere blir «presset» til å bli mer oppmerksomme på problemene i innlærerspråket gjennom å bruke språket (Mitchell, Myles og Marsden 2013: 175).

I kapittel 4 presenteres det læringssynet som ligger til grunn i denne studien (jf. bruksbasert teori). Det ses nærmere på ulike tilnærminger innenfor bruksbasert teori, denne teoriens nullhypoteser om læring, og teoriens syn på transfer. Deretter ser jeg nærmere på morsmålstransfer: ulike typer transfer, transfereffekter og tverrspråklige likheter og forskjeller sine konsekvenser for transfer. Til slutt ser jeg nærmere på tidligere negasjonsstudier: studier som har undersøkt utviklingsløyper og betydningen av markerthet, studier som har hatt variasjonistiske tilnærminger, eller et UG-perspektiv, studier med et bruksbasert perspektiv og norske studier av negasjonsplassering. I kapittel 5 presenterer jeg problemstillingen og hypotesene om morsmålets rolle i innlæringen.

I kapittel 6 presenteres datamateriale og den valgte metoden. Her gis det en nærmere beskrivelse av ASK-korpuset: hva det består av, og hvorfor det er relevant å bruke dette for å undersøke problemstillingen. Deretter ses det nærmere på hva korpuslingvistikk er og metodiske tilnærminger i korpusforskning. Dette etterfølges av en beskrivelse av metodene som har blitt benyttet i den lingvistiske analysen, mulige sammenlikningsfeller man må være oppmerksom på, samt en nærmere beskrivelse av Jarvis' (2000) metodiske rammeverk. Avslutningsvis presenteres fremgangsmåten i analysedelen.

I kapittel 7 presenteres analysen og resultatene fra analysene. Her presenteres først analysen av negasjonsplassering i hovedsetninger for alle innlærerne, deretter negasjonsplasseringen i leddsetninger, etterfulgt av en analyse av mestringen av den ulike negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger. I disse delene beskrives dataene først deskriptivt, før de to morsmålsgruppene sammenlignes med hverandre. I de siste delkapitlene analyseres den språklige konteksten til negasjonsplasseringsforekomstene. Det ses også nærmere på om negasjonsplasseringsmønstrene kan forklares med utgangspunkt i innputtfrekvens.

I kapittel 8 drøftes resultatene fra analysen og fordeler og ulemper ved valg av datamateriale og metode. I kapittel 9 kommer jeg med noen konkluderende refleksjoner, oppsummerer studiens begrensinger og ser fremover mot nye temaer for videre forskning på negasjonsplassering i norsk som andrespråk.

## 2 Faghistorisk utsyn

Andrespråksforskning er en forholdsvis ung disiplin sammenlignet med de mye eldre og beslektede fagdisiplinene lingvistikk og pedagogikk. I det følgende ses det nærmere på hva som regnes som startpunktet for andrespråksforskningen. I tillegg ses det nærmere på de første teoriene og hypotesene på feltet.

Som vi skal se i dette kapitlet, er hovedforskjellen mellom de to dominerende teoretiske rammeverkene som har utkrystallisert seg innenfor andrespråksforskningen, knyttet til hvilken rolle man antar at morsmålet har i tilegnelsesprosessen. I de siste delkapitlene ses det nærmere på nettopp transferforskning i en internasjonal og norsk sammenheng med hovedfokus på teoretisk- og metodisk utvikling.

### 2.1 De første teoriene og hypotesene

Ifølge Nistov (2001: 13) ser det ut til å være felles enighet internasjonalt om at andrespråksforskningens begynnelse nettopp kan knyttes til Corder (1967) og Selinker (1972) sine teoretiske bidrag (Cook: 1993; Ellis 1994: 43–45).<sup>13</sup> For med disse teoriene og artiklene gikk teorier om andrespråkslæring fra å være en «[...] adjunct to language pedagogy, to an autonomous field of research» (Mitchell, Myles og Marsden 2013: 27). Fokuset gikk fra å være på undervisningsprosessen til innlæringsprosessen, og fra grammatikken i morsmålet og målspråket til innlærerspråket ( gjerne kalt *the third grammar view*) (Nistov 2001: 14). Nistov mener likevel at vi ikke kan redegjøre for historien til andrespråksfeltet uten å ta med Lados (1957) kontrastive analyse (KA) i beregningen. For reaksjonene på KA-hypotesen ledet til to teoretiske rammeverk innenfor andrespråksfeltet: identitetshypotesen (jf. det teoretiske grunnlaget i studier av naturlige tilegnelsesrekkefølger) og mellomspråksteorien.

---

<sup>13</sup> Det har blitt diskutert av flere norske forskere hva som skal regnes som startpunktet for andrespråksfeltet. Tenfjord (1997) mener at andrespråksforskningens moderne røtter er å finne i Lados (1957) kontrastive analyse (KA) som ble etablert på 1940–50-tallet. Ifølge Tenfjord førte for mange anomalier og den chomskyanske revolusjonen til manglende støtte til KA som var basert på behavioristisk læringsteori. I kjølvannet av KA sitt fall, oppstod det to dominerende retninger innenfor andrespråksforskningen. Den ene var feilanalysen (Corder 1967) som forsøkte å tilpasse det gamle KA-paradigmet til den nye situasjonen, mens den andre retningen, «naturlige tilegnelsesrekkefølger», forsøkte å tilpasse seg det nye chomskyanske paradigmet (Tenfjord 1997: 24). Kulbrandstad (1998: 42) og Nistov (2001) mener derimot at andrespråksfeltets startpunkt ikke kan dateres til KA, men til Corder (1967) og Selinker (1972) sine teoretiske bidrag. Det kan dermed se ut til at Tenfjord (1997) og Nistov (2001) er uenige om de to teoretiske retningene som dominerte andrespråksforskningen på 1970- og 1980-tallet. Forskjellen mellom inndelingene deres er likevel bare at Nistov (2001) ser på feilanalysen mer som en metode enn en teori, og derfor tar utgangspunkt i mellomspråksteorien som den ene dominerende retningen.

Hovedforskjellen som skiller de to retningene fra hverandre, er knyttet til rollen man tildeler morsmålet i innlæringen.

### 2.1.1 Kontrastiv analyse

Det grunnleggende premisset innenfor kontrastiv analyse var at en sammenligning mellom S1 (morsmålet) og S2 (målspråket) ville vise hvilke områder som ville være vanskelig å lære, og hvilke som ville være enkle å lære for innlærere av et nytt språk (Lado 1957: 59).

Studieobjektet i KA var dermed kontrastive sammenligninger mellom et morsmål og et målspråk. Denne teorien antok at all læring var vanedanning, og at man derfor måtte lære nye vaner når man lærte et nytt språk (jf. behaviorismen). Morsmålet ble dermed sett på som toneangivende i KA.

Denne teorien høstet etter hvert mye kritikk. Det viste seg nemlig at predikeringen ikke stemte overens med faktisk språkbruk (Ortega 2013: 31–32). I tillegg viste det seg at ikke alle språk kunne sammenlignes med utgangspunkt i variabelen lik-ulik, siden mange konstruksjoner ikke hadde en parallell i andre språk. Videre kunne ikke alle feilene som ble gjort forklares som transfer.

Det finnes primært to versjoner av kontrastiv analyse: *KA a priori* og *KA a posteriori*. Der *KA a priori* predikerer feil på bakgrunn av kontrastive analyser mellom morsmålet og målspråket, har *KA a posteriori* en annen metodisk tilnærming til kontrastiv analyse. Her finner man først feilene, og deretter ser man om feilene kan forklares med trekk i innlærerens morsmål (Schachter 1974: 205–206). I dag bruker man fortsatt *KA a posteriori* til å se på data.<sup>14</sup> Når den chomskyanske revolusjonen gjorde sitt inntog, ble dette derimot dødsstøtet for KA i sin opprinnelige versjon (*KA a priori*)<sup>15</sup>.

### 2.1.2 Feilanalysen

Ti år etter at Lado lanserte KA, presenterte Corder (1967) feilanalysen. Her var ikke lenger studieobjektet sammenligninger mellom morsmålet og målspråket, men feilene som innlærerne produserte (Tenfjord 1998: 31). Formålet var ikke lenger å predikere hva som ville være enkelt og vanskelig i innlæringen, men heller å diagnostisere de feilene man fant. Tre av de mulige diagnosene på feil var 1) transfer-feil, 2) intralingvale feil og 3) «unike» feil

---

<sup>14</sup> Dette er en av metodene jeg også benytter meg av i denne studien (se delkapitlet om språklig kontekst; mangler subjunksjoner versus har subjunksjoner).

<sup>15</sup> Schachter (1974: 212) viser derimot i sin artikkel at *KA a priori* ikke burde forkastes. For eksempel viste hun hvordan denne versjonen av KA fanget opp unngåelsesfenomen, noe et ensidig fokus på feil ved bruk av *KA a posteriori* ikke gjorde.



(Berggren og Tenfjord 1999: 52). Man gikk med andre ord ikke fullstendig vekk fra kontrastiv analyse som metode, men en slik analyse ble først benyttet etter at feilene hadde oppstått i innlærerspråket (jf. KA *a posteriori*) (Tenfjord 1998: 31). Ikke nok med det, der man så på feil som noe som måtte unngås i KA, presenterte Corder et mer positivt syn på feil. For ifølge ham kunne feilene gi svar på noen av de store spørsmålene som preget andrespråksforskningen i denne perioden: 1) avgjøre om innlærere har et innebygd system og på den måten si oss mer om hvordan vi lærer (jf. Corders begrep *transitional competence*), og 2) bidra i beskrivelsen av et slikt system (Corder 1967: 166–167). Men også denne teorien mottok en del kritikk. Den ble for eksempel kritisert for å ha et for ensidig fokus på feil og for å ikke fange opp fenomener som unngåelse og variasjon (Schachter 1974).

### 2.1.3 Mellomspråksteorien

En av grunnene til at det er nettopp Selinker sin artikkel som regnes som en av grunnpilarene i etableringen av andrespråksforskningen, er at Selinker (1972: 214) lanserte innlærerspråket som et separat lingvistisk system kalt *mellomspråket* («interlanguage»). I tillegg trakk han frem viktigheten av å se på andrespråklæring fra et innlærerperspektiv. Med Selinker var ikke lenger feilene studieobjektet, men de eneste observerbare dataene vi har tilgang til, nemlig ytringene som innlærerne selv produserer (Selinker 1972: 213–214). Siden innlærernes ytringer ofte skiller seg fra ytringer av morsmålstalere, mente Selinker at vi kan gå ut fra at vi har å gjøre med et separat lingvistisk system. Videre mente han at de psykologisk relevante dataene som kan brukes for å forstå andrespråklæring er: 1) ytringer på morsmålet, 2) mellomspråksytringer produsert av en innlærer, og 3) ytringer produsert av en morsmålsbruker (Selinker 1972: 214). Gjennom å studere disse ytringene mente Selinker at man kunne få kunnskap om de psykolingvistiske prosessene som trer i kraft under andrespråklæring. Han mener det finnes fem slike prosesser: 1) morsmålstransfer, 2) transfer av trening, 3) læringsstrategier, 4) kommunikasjonsstrategier, og 5) overgeneraliseringer (Selinker 1972: 214–215). Dermed mente også Selinker at morsmålstransfer var en naturlig del av andrespråklæringen, men at andre faktorer også spilte en betydelig rolle for innlæringen.

Mellomspråksteorien har også fått kritikk fra flere hold, men kanskje aller sterkest fra «The Social Turn» som ble initiert av Firth og Wagner i 1997. Kritikken var spesielt rettet

mot termene mellomspråk og fossilisering<sup>16</sup>, og det disse ble kritisert for var blant annet at de var for statiske og negativt ladede. Til tross for dette er det mye fra denne artikkelen som står igjen i dag: tanken på et selvstendig språkssystem som studieobjekt, mellomspråksbegrepet og de sentrale prosessene som er sentrale i andrespråklæring. I tillegg mener Tarone (2014: 9–10) at mellomspråkshypotesen må ses på som et sett av spørsmål som har motivert og fortsatt motiverer ulike forskningsprogram og teorier.

#### **2.1.4 Identitetshypotesen**

Mellomspråksteorien var en av de to dominerende retningene som utkrystalliserte seg i andrespråksforskningen på 1970-tallet. Den andre retningen var identitetshypotesen eller de naturlige tilegnelsesrekkefølger. Innenfor denne retningen mente man at andrespråklæring var identisk med førstespråklæring. Hovedskillet mellom disse to retningene var dermed synet på rollen til morsmålet i innlæringsprosessen.

Det mest kjente studiet som legger identitetshypotesen til grunn, er morfemstudiene til Dulay og Burt (1974). De undersøkte tilegnelsesrekkefølgen av 11 engelske morfemer hos spanskspråklige- og kinesiskspråklige innlærere. Deres hypotese var at S2-systemet er det som styrer tilegnelsesprosessen. Dulay og Burt (1972: 49–50) konkluderte med at denne hypotesen stemte, siden de hevdet å ha funnet en lik tilegnelsesrekkefølge for innlærerne uansett morsmålsbakgrunn, og siden de fant det de mener er en universell tilegnelsesrekkefølge.

Morfemstudiene har mottatt mye kritikk. De har blitt kritisert for å ha valgt ut nærmest tilfeldige morfemer og for å ignorere morsmålspåvirkning som variabel (Cook 1993: 31–35). I tillegg har Ringbom (1987) kritisert Dulay og Burt for å se bort i fra det faktum at de spanske barna gjorde det generelt bedre enn de kinesiske, noe han selv knytter til morsmålspåvirkning. I tillegg har studien blitt kritisert for å ha et for ensidig fokus på obligatoriske kontekster (Bardovi-Harlig 2000: 5; Gass og Selinker 2008: 133).

## **2.2 Transferforskning i en internasjonal faghistorisk sammenheng**

---

<sup>16</sup> Fossilisering definerte Selinker (1972: 215) som lingvistiske trekk, regler og subsystemer som blir værende i innlærerspråket uavhengig av gjentatte forklaringer, alder og undervisning. Larsen-Freemans (2006) kritikk mot dette begrepet blir tydelig gjennom følgende sitat: «There is no end, and there is no state».

Morsmålets rolle i andrespråklæringen var et kontroversielt tema på 1960–1970-tallet og ble derfor viet mindre oppmerksomhet i denne perioden. Mye av årsaken til dette var den tette koblingen mellom transfer og behaviorismen i en tid hvor den chomskyanske revolusjonen fikk massiv støtte (Gass og Selinker 1992; Golden, Kulbrandstad og Tenfjord 2007: 18). Morsmålstransfer ble likevel i større grad møtt med skepsis i det nordamerikanske miljøet enn i det europeiske miljøet. (Golden mfl. 2007: 19).

Med Selinker ble derimot morsmålstransfer forent med et kognitivt perspektiv og igjen gjort til et viktig konsept i andrespråkforskningen: «[...] he liberated the notion of transfer from its behaviourist bonds, and preserved it as an important theoretical concept in L2 acquisition» (Færch & Kasper 1987: 3). Og i dag dreier ikke diskusjonen seg lenger om morsmålstransfer forekommer eller ikke, men heller hva, hvor, hvordan, hvorfor og når noe overføres (Selinker 1992: 173).

### **2.2.1 Teoretisk- og metodisk utvikling**

Som Tarone (2014) understrekte, har mange av de moderne teoriene innenfor andrespråkforskningen bygget videre på tankesettet til Selinker (1972). Det viktigste bidraget har vært ideen om et innlærerspråk som analyseres på sine egne premisser. I de nyere teoriene innenfor transferforskningen er nettopp innlærerspråket studieobjektet.

«Thinking for Speaking» og konseptuell transfer er to nye retninger innenfor transferforskningen som ser på forholdet mellom språk og kognisjon. Grunntanken innenfor «Thinking for Speaking» er at: «[...] each native language has trained its speakers to pay different kinds of attention to events and experiences when talking about them. This training is carried out in childhood and is exceptionally resistant to restructuring in adult second-language acquisition» (Slobin 1991: 23). På denne måten er «Thinking for Speaking» en mild versjon av lingvistisk relativisme. Innenfor transferforskning har man forsøkt å finne ut om et språks «thinking for speaking» overføres til andrespråket, og hvilke konsekvenser dette har for innlæringen (Von Stutterheim og Carroll 2005; Gujord 2013). Innenfor retningen konseptuell transfer søker man å finne ut hvilken effekt forskjeller og likheter i konseptuelle kategorier mellom språk har på hverandre, og i hvilken grad morsmålet påvirker konseptualiseringen av et nytt språk.<sup>17</sup>

I tillegg til disse finner vi konkurransemodellen (MacWhinney og Bates 1989) som er en språkprosesseringsmodell, og som har transfer som en integrert del. I tillegg søker Ellis

---

<sup>17</sup> Se mer om konseptuell transfer i delkapittel 4.2.1.

(2006) gjennom sin teori CREED å forstå hvorfor transfer skjer. Hans teori er at de assosiative læringsmåter vi tilegner oss når vi lærer morsmålet vårt, blir overført til andrespråket og kan føre til fenomener som blokkering og overseelse.

Men disse nye teoretiske retningene innenfor andrespråksforskningen har ikke utviklet seg i et vakuum, men i tråd med teknologiske nyvinninger. For eksempel har forskere tatt i bruk hjerneavbildninger som viser elektrisk aktivitet og blodstrømmer (Tokowicz og MacWhinney 2005), og psykolingvistiske teknikker som «eye trackers» (Trenkic, Mirkovic og Altmann 2014).

Ifølge Jarvis (2017: 22) er et av de viktigste fremskrittene innenfor transferforskningen utviklingen av elektroniske innlærerkorpus. Disse har gjort det mulig å undersøke transfer ved hjelp av statistiske analyseverktøy. I Norge er det nettopp utviklingen av det elektroniske innlærerkorpuset ASK som har bidratt til mye forskning på morsmålstransfer.

## 2.3 Transferforskning i Norge

I Norge har transferforskningen stått mye sterkere enn i det nordamerikanske miljøet. Mye av årsaken til dette kan være at det alltid har vært en tett kobling mellom klasserom og forskning i Norge (Golden mfl. 2007: 19). I det følgende ses det nærmere på transferforskning i Norge mellom 1980 og til i dag.

Golden mfl. (2007) har sett på forskningsarbeidene på andrespråksfeltet i Norge som har blitt publisert mellom 1980–2005. De deler forskningsarbeidene inn etter tre hovedlinjer: innlærerspråk, språk- og kulturkontakt og didaktikk. Deres gjennomgang viser at det er forskningsarbeider innenfor innlærerlinjen som er mest utbredt i denne perioden, og at mange av disse arbeidene ser på morsmålstransfer. Halvparten av doktoravhandlingene og 34 prosent av hovedfagsoppgavene som hadde innlærerspråket som studieobjekt, så på morsmålstransfer (Golden mfl. 2007: 18–19). I tillegg ble det skrevet flere kontrastive grammatikker i løpet av denne perioden. Men der innlærerlinjen og transferstudier dominerte det norske forskningsbildet på 1980- og 1990-tallet, økte antallet studier som så på språk- og kulturkontakt og didaktikk fra 2000-tallet (Golden mfl. 2007: 13).

Gujord og Ragnhildstveit (2018) har sett nærmere på transferforskningen i Norge mellom 2006–2017. Deres gjennomgang viser at det har blitt publisert 53 slike studier i denne perioden. Disse forskningsarbeidene består av masteravhandlinger (32), doktoravhandlinger (7) og studier som ikke er en del av en grad (14) (Gujord og Ragnhildstveit 2018: 143). 19 av disse studiene er skrevet innenfor forskningsprosjektet

*ASKeladden – Morsmålstransfer i norsk innlærerspråk. En korpusbasert tilnærming.* Basert på gjennomgangen av disse 53 studiene konkluderer Gujord og Ragnhildstveit med at den typiske norske transferstudien i dag er en: «[...] *samanlikningsbasert og intersubjektiv undersøking av forward transfer av eit grammatisk trekk i vaksen andrespråksutvikling basert på skriftelege tverrsnittsdata, truleg henta frå ASK-korpuset og oftast med ei kognitiv tilnærming*» (2018: 147).

Mitt masterprosjekt passer med denne beskrivelsen. Denne studien er likevel et nytt bidrag til forskningsfeltet siden det er meg bekjent ingen norske studier som har undersøkt morsmålstransfer i forbindelse med negasjonsplassering tidligere.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Se mer om studier av negasjonsplassering i norsk som andrespråk under delkapittel 4.3.4.

## 3 Negasjonsplassering i verdens språk

Dahl (1979) undersøkte negasjonsplasseringen i 240 språk fordelt på 40 språkfamilier. Basert på denne undersøkelsen identifiserte han minst to forskjellige negasjonstyper: morfologisk negasjon (affikser) og syntaktisk negasjon (fritt morfem). Syntaktisk negasjon kan deles inn i to typer: i den første varianten er negasjonen en bøydd hjelpepartikkel/hjelpeverb, mens den andre varianten er en ubøydd negasjonspartikkel (Dahl 1979: 84). Norsk, tysk og vietnamesisk har alle denne siste varianten.

Selv om norsk, tysk og vietnamesisk alle har syntaktisk negasjon med en ubøydd negasjonspartikkel, er ikke plasseringen av negasjonen identisk i disse språkene. For som Dahl (1979) finner i sine undersøkelser, kan språk med denne negasjonstypen ha postverbal eller preverbal plassering av negasjonen i hovedsetninger: en plassering før det finite verbet eller en plassering etter det finite verbet. Dahl (1979: 91) sine undersøkelser viste at 84 av språkene i undersøkelsen hadde preverbal partikkel, mens 20 hadde en postverbal partikkel. Dermed viste hans undersøkelser at preverbal negasjonsplassering i hovedsetninger er den mest vanlige varianten.<sup>19</sup> Man må likevel ta forbehold når man tolker disse tallene, for som han selv understreker, er ikke språkene i undersøkelsen geografisk balansert eller jevnt fordelt på språkfamilier (Dahl 1979: 79).

Når det kommer til leddsetninger, er det vanligste i verdens språk en preverbal plassering (Dahl 1979; Golden, Mac Donald og Ryen 2014). Noen språk har også ulik plassering i leddsetninger og hovedsetninger, men det er få språk som varierer plasseringen på denne måten (Dahl 1979; Golden mfl. 2014: 200). Som vi straks skal se, er norsk og tysk to av de språkene som varierer plasseringen mellom de to setningstypene.

### 3.1 Negasjonsplassering i norsk

I norsk har vi flere måter å uttrykke negasjon på. Vi har nektende adverb som *ikke*, *aldri*, *nepe*, *knapt* og *ei*. I tillegg har vi kvantorer som *ingen*, *ingenting* og *intet*. Vi har også en rekke nektende verb: *benekte*, *nekte*, *avslå* o.l.. I tillegg har vi egne ord og uttrykk i nektende setninger som *ikke lenger* og *heller ikke*, og nektende svar som *nei* (Golden mfl. 2014: 194–200). I min studie er det plasseringen av negasjonen i forhold til det finite verbet i hoved- og

---

<sup>19</sup> Også Dryer (1988) fant at preverbal plassering av negasjonen er det mest vanlige i verdens språk.

leddsetninger som er studieobjektet. Dermed er det plasseringen av nektende adverb som behandles her.

Det mest frekvente nektingsadverbet i norsk er *ikke*. Datamaterialet mitt viser også at dette er det nektingsadverbet som mine informanter bruker oftest. Det er faktisk bare *aldri* som brukes av de resterende nektingsadverbene.<sup>20</sup> Siden *ikke* og *aldri* plasseres likt i hoved- og leddsetninger i norsk, behandles de sammen i dette delkapitlet. Når det heretter refereres til negasjon, brukes derfor eksempler med *ikke*.

I norsk plasseres nektingsadverbet postverbalt i hovedsetninger. Det vil si at *ikke* kommer *etter* det finite kjerneverbet<sup>21</sup> (1 og 2), men *før* det infinite hovedverbet i sammensatte verbal (3):

- 1) Bilen er *ikke* i orden,
- 2) I dag er det *ikke* fint vær.
- 3) Når det er regnvær, *vil jeg ikke være* ute.

I leddsetninger derimot, plasseres negasjonen preverbalt. Det vil si at *ikke* plasseres *før* det finite verbet og et eventuelt infinitt verb:

- 1) De kommer i dag siden de *ikke* kan komme i morgen (adverbial leddsetning)
- 2) Det er mange som *ikke* har det bra (adjektivisk leddsetning)
- 3) Jeg håper at det *ikke* er lenge til jeg kommer i mål (nominal leddsetning)

Når det gjelder *at*-setninger, forekommer det konstruksjoner som følger hovedsetningsskjemaet, spesielt i muntlig språk (Hagen 2012: 270). I skriftlig språk er dette mindre vanlig. I denne studien analyseres plasseringene av *ikke* i *at*-setninger som riktige hvis de er plassert preverbalt, men feil hvis de er plassert postverbalt. Det er likevel en setning fra datamaterialet som jeg vil trekke frem her:

*Vi kan ikke glemme at i gamle dager **ikke** brukte mennesker penger* (s884:s11).

---

<sup>20</sup> De tyske og vietnamesiske informantene bruker bare *aldri* eller *ikke* av nektingsadverbene. Den norske kontrollgruppen har derimot forekomster av de andre nektingsadverbene også.

<sup>21</sup> Jeg bruker betegnelsen «kjerneverb» istedenfor bare *verb*, siden det finite verbet er kjernen i alle verbfraser. Kjerneverb brukes dermed ikke med den betydningen Viberg (2002) gjør (de mest frekvente verbene innenfor sitt semantiske felt).

Hvis vi ser på denne leddsetningen fra et strukturelt perspektiv, er problemet med den at subjektet er plassert feil i leddsetningen. Hadde subjektet kommet på sin vanlige plass (etter subjunksjonen), ville denne plasseringen av *ikke* i forhold til det finite verbet blitt tolket som riktig. Siden predikatsadverbialet kommer på denne plassen i stedet, blir en preverbal plassering av *ikke* i dette tilfellet feil. Dette er et unntak fra hovedregelen om negasjonsplassering i leddsetninger (og gjelder bare i enkelte at-setninger av denne typen). Siden mestring av negasjonsplassering i leddsetninger i denne studien er likestilt med preverbal negasjonsplassering, og siden dette eksemplet er et unntak fra denne regelen, har jeg fjernet slike forekomster fra datamaterialet.<sup>22</sup>

Det at man har ulik plassering av negasjonen i hoved- og leddsetninger, er som nevnt, uvanlig i verdens språk. Ifølge Hagen (2015: 270) er denne forskjellen notorisk vanskelig å lære og noe som læres sent, hvis den i det hele tatt læres. Det blir derfor interessant å se om morsmålet har noe å si for mestringen av denne forskjellen hos mine informanter.

## 3.2 Negasjonsplassering i vietnamesisk<sup>23</sup>

I vietnamesisk finnes det en rekke nektingsord:

không «ikke»

chả «ikke å være, ikke å gjøre»

chẳng «ikke, absolutt ikke»

đâu «ikke, slett ikke»

chưa «ikke ennå»

chớ «ikke», «la være å» (om å forhindre)

đừng «ikke», «la være å» (om å forhindre)

(Wiull 2007: 26)

Disse nektingsordene plasseres preverbalt i både hoved- og leddsetninger (Husby 1991: 195). Dermed har vietnamesisk og norsk ulik plassering av negasjonen i hovedsetninger. I eksemplene under er det plasseringen av *không*, som er det mest frekvente nektingsordet i vietnamesisk, som vises:

---

<sup>22</sup> Se flere eksempler på slike setninger som er fjernet i vedlegg 1 under feilkoden SCA (vietnamesiske innlærere).

<sup>23</sup> Vietnamesisk tilhører den austro-asiatiske språkfamilien.



Tôi không nói tiếng Việt = Jeg snakker ikke vietnamesisk

Tôi không nói tiếng Việt  
jeg ikke snakke språk Vietnam

I leddsetninger er derimot plasseringen i norsk og vietnamesisk lik:

Không có người mà không cười = Det var ikke noen som ikke lo.

Không có người mà không cười  
ikke eksistere person som ikke le

(Begge eksemplene er hentet fra Husby (1991: 195)).

Dermed er hovedforskjellene mellom norsk og vietnamesisk at vietnamesisk har preverbal plassering i hovedsetninger, og at vietnamesisk ikke varierer plasseringen i hoved- og leddsetninger.

### 3.3 Negasjonsplassering i tysk<sup>24</sup>

I tysk uttrykker man negasjon med primært to nektingsord. Det første er adverbet *nicht* som tilsvarende nektingsadverbet *ikke* i norsk. Det andre nektingsordet er bestemmerordet *kein* som tilsvarende kvantoren *ingen* i norsk eller frasen *ikke noen* eller *ikke noe* (Federl 2017: 3). I denne studien er det plasseringen av nektingsadverb som er studieobjektet, og derfor kommer jeg i det følgende til å ha fokus på plasseringen av *nicht* i tysk versus plasseringen av *ikke* i norsk.

I hovedsetninger er plasseringen av negasjonen postverbal slik som i norsk:

Ich will nicht weitergehen  
Jeg vil ikke gå lenger  
(Eksemplet er fra Tveit (2011: 26))

Det er noen forskjeller når det kommer til hvilke ledd som det er tillatt at kan stå mellom nektingsadverbet og verbalet. I norsk kan setningsadverbialet stå rett etter det finite verbet,

---

<sup>24</sup>Tysk tilhører som norsk, den germanske språkfamilien.

eller så kan det stå et pronomen i mellom de to. Hvis subjektet er trykklett, kommer adverbiallet etter dette i setningen (Golden mfl. 2014: 161). I tysk står nektingsadverbet også *etter* det direkte objektet og tidsadverbiallet (Federl 2017: 5). Siden plasseringen av negasjonen i forhold til det finite verbet er studieobjektet i denne studien, er denne forskjellen ikke relevant for min analyse.

I leddsetninger er også plasseringen av nektingsadverbet preverbal som i norsk (Swart 2010: 115). Dermed vil plassering av negasjon i leddsetninger i tysk se slik ut:

daß er seinem Freund den Champagner NICHT angeboten hat =  
at han ikke har tilbudt champagnen til vennen sin/ sin venn

daß er seinem Freund den Champagner NICHT angeboten hat  
at han sin venn champagnen ikke tilbudt har

(Eksemplet er fra Meisel (1997: 230))

Her ser vi at *ikke* er plassert foran det finite verbet *har*, akkurat som i norsk. Vi ser også at i tysk plasseres det infinite verbet nærmest negasjonen i leddsetninger, mens det i norsk er det finite verbet som står nærmest negasjonen. Siden plasseringen av negasjonen i forhold til det finite verbet er studieobjektet i denne studien, vil det ikke bli markert som feil hvis en innlærer skriver *ikke tilbudt har*. Siden plasseringen av *ikke* i forhold til det finite verbet er korrekt (altså før det finite verbet), vil en slik plassering bli regnet som korrekt plassering av *ikke* i denne studien.

## 4 Teoretisk grunnlag

Det finnes ingen helhetlig teori om andrespråklæring som forklarer alle sidene ved det å lære et språk. Man kan likevel plassere ulike teorier under tre hovedretninger avhengig av teoriernes syn på hvordan man lærer et andrespråk. De tre hovedretningene er behavioristisk læringsteori innen psykologien, kognitiv læringspsykologi og sosiokulturell læringsteori (Kulbrandstad og Ryen 2018: 28). Den teorien om andrespråklæring som ligger til grunn i denne studien, er som nevnt bruksbasert teori, og den tilhører retningen kognitiv læringspsykologi.

Den kognitive retningen kan vi igjen dele inn i nativistiske og ikke-nativistiske teorier om språklæring. Nativistiske teorier tar utgangspunkt i at man lærer språk med en medfødt språkmodul. Den fremste representanten for dette språksynet er Chomskys generative grammatikk/UG (Chomsky 1965, 1972). Ikke-nativistiske teorier mener derimot at man lærer språk med de samme kognitive evnene som man lærer alt annet. Bruksbasert teori er en representant for nettopp dette språksynet. Det som skiller bruksbaserte teorier fra andre kognitive, ikke-nativistiske retninger, er ifølge Nistov, Gustafsson og Cadierno «[...] at språklæringen utgår fra brukshendelser [...] og at den språklige kunnskapen alltid vil være dynamisk, fleksibel og påvirkelig når innlæreren møter på nye konstruksjoner» (2018: 112).

### 4.1 Bruksbasert perspektiv på andrespråklæring

#### 4.1.1 Ulike tilnæringer

Cadierno og Eskildsen (2015) skiller mellom to bruksbaserte tilnæringer til andrespråklæring: *cognitive-usage-based-SLA* (CUB-SLA) og *conversational analysis-SLA* (CA-SLA). Verspoor og Nguyen (2015) trekker frem en tredje tilnærming: *dynamic usage-based-SLA* (DUB-SLA). Det som skiller disse fra hverandre, er hva tilnærmingene er forankret i. For der CUB-SLA<sup>25</sup> er forankret i kognitiv/bruksbasert lingvistikk, er CA-SLA forankret i samtaleanalyse, mens DUB-SLA omhandler dynamisk bruksbasert andrespråklæring og undervisning (Nistov mfl. 2018: 112).

---

<sup>25</sup> CUB-SLA kan deles inn i minst to orienteringer, der den ene har fokus på oppmerksomhetsmekanismer (jf. Slobin (1996) «Thinking for Speaking»), mens den andre har fokus på frekvens i innputt og assosiativ- og statistisk læring (jf. CREED i Ellis (2006) (Nistov mfl. 2018: 112).

Mestring av negasjonsplassering blir ikke undersøkt i direkte sammenheng med en av disse ulike tilnærmingene i denne studien. Disse tilnærmingene har likevel et felles teoretisk utgangspunkt (og det er dette som ligger til grunn i denne studien): to nullhypoteser, de samme domene-generelle-prosessene som bidrar til dannelsen av språkstrukturer, eksemplarmodellen for språklæring og betydningen av repetisjon på lingvistiske representasjoner (Bybee og Beckner 2009).

#### **4.1.2 Hvordan lærer vi språk?**

Den bruksbaserte teorien har to nullhypoteser om hvordan vi lærer språk. Den første er at vi lærer språk med de samme generelle kognitive evnene som vi lærer alt annet (Bybee og Beckner 2009: 829). Den andre er at språkbruk påvirker språklig struktur; det er vår erfaring med språket som bidrar til dannelsen av språklige strukturer. Altså sørger generelle kognitive prosesser som sekvensiell- og statistisk læring, «chunking», kategorisering, inferensdannelser, generalisering og repetisjon for dannelsen av språklige strukturer (Bybee og Beckner 2009: 829, 853–854).

I bruksbasert teori sin forståelse av språklæring trekker Ellis og Wulff (2015: 75–76) frem fem sentrale komponenter: konstruksjoner, assosiativ språklæring, rasjonell kognitiv prosessering, eksemplarbasert læring og *fremvoksende* («emergent») relasjoner og mønstre. Og ifølge denne teorien er språklæring læring av konstruksjoner. Konstruksjonene er erfarte eksemplarer (alt fra morfemer til kollokasjoner til abstrakte syntaktiske mønstre) som er koblet sammen i nettverk slik at de reflekterer likhet i form og mening (Bybee og Beckner 2009: 843). Det å lære konstruksjoner betyr å lære assosiasjonene mellom form og mening/funksjon (Ellis og Wulff 2015: 75). Gjennom erfaring med flere konstruksjoner blir det perseptuelle systemet til innlæreren innstilt slik at det forventer/gjør klar konstruksjoner som har størst sannsynlighet for å dukke opp (rasjonell kognitiv prosessering og eksemplarmodellen) (Ellis 2006: 102). På denne måten er språklæring: «[...] a gradual process in which language emerges as a complex and adaptive (in the sense of continuously fine-tuning) system from the interaction of simple cognitive learning mechanisms with the input (and in interaction with other speakers in various social settings)» (Ellis og Wulff 2015: 76).

#### **4.1.3 Bruksbasert teori sitt syn på transfer**

Ifølge bruksbasert teori lærer vi et førstespråk og et andrespråk på samme måte, med de samme generelle kognitive evnene. Det er likevel en viktig forskjell som er med på å forklare

hvorfor det er sjeldent at man oppnår morsmålskompetanse i et andrespråk. For når barnet begynner å lære morsmålet sitt, er hjernen veldig plastisk, den er *tabula rasa* (Ellis og Wulff 2015: 81). Dette innebærer at hjernen raskt reagerer på innputt og danner språklige strukturer gjennom assosiativ læring (Ellis og Wulff 2015: 81). Systemet automatiserer gradvis mekanismer som gjenkjennelse og produksjon til å passe morsmålet. Når innlæreren derimot skal lære et nytt språk, er ikke lenger hjernen *tabula rasa*, men *tabula repleta*. Systemet er ikke lenger plastisk, og det er allerede optimalisert for førstespråket. Dermed blir våre senere erfaringer med språk «[...] shaded by prior associations; it is perceived through the memories of what has gone before. Since the optimal representations for the L2 do not match those of the L1, SLA is impacted by various types of L1 interference. Transfer phenomena pervade SLA» (Ellis og Wulff 2015: 82). Altså mener bruksbasert teori at transfer er en naturlig del av andrespråklæring.

## 4.2 Morsmålstransfer

Som nevnt tidligere, gikk morsmålstransfer fra å være et kontroversielt tema i andrespråkforskningen til å bli en faktor man må ta høyde for i forskning på andrespråkstilegnelse: «No theory of L2 use of acquisition can be complete without an account of L1 transfer» (Ellis 2008: 149). Det diskusjonen i dag dreier seg om er derfor *hva*, *hvor*, *hvordan*, *hvorfor* og *når* noe overføres (Selinker 1992: 173; Nistov 2001: 28).

Når det kommer til hva transfer er, gir Odlin sin definisjon en god pekepinn på dette: «Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired» (1989: 27).<sup>26</sup> Videre konkluderer han med at transfer forekommer i alle lingvistiske subsystemer, etter en gjennomgang av transferstudier frem til 1989 (Odlin 1989: 152).

Når det gjelder spørsmålet om *hvorfor* transfer skjer, er det generell enighet blant forskere og teorier om at våre tidligere erfaringer med språk påvirker nye erfaringer. Hvordan en slik prosess ser ut, forstås derimot noe ulikt avhengig av teoretisk perspektiv (Gujord og Ragnhildstveit 2018: 136).

Når det kommer til spørsmålet om *når* transfer skjer og *hvordan* det kommer til uttrykk, er dette noen av de viktigste spørsmålene for transferforskningen i norsk som andrespråk i dag (Gujord og Ragnhildstveit 2018: 152). I det følgende ses det nærmere på nettopp dette, men aller først er fokuset på hvilke typer transfer som finnes.

---

<sup>26</sup> Se delkapittel 1.3.1 for en diskusjon rundt definisjonen av transfer.

### 4.2.1 Ulike typer transfer

Jarvis og Pavlenko (2008: 20) presenterer en tabell over ulike dimensjoner som man kan karakterisere transferforekomster med utgangspunkt i. De skiller mellom kunnskapsområdet, retningen til transfer (for eksempel  $S1 \rightarrow S2$ ,  $S2 \rightarrow S1$ ,  $S2 \rightarrow S3$  osv.), det kognitive nivået som er opphav til transfer (lingvistisk versus konseptuell), type kunnskap (implisitt og eksplisitt), ubevisst versus bevisst, modus (produktiv versus reseptiv), auditiv eller visuell, skjult versus synlig og positiv versus negativ transfer. I det følgende skal vi se litt nærmere på disse dimensjonene med hovedfokus på kunnskapsområde og det kognitive nivået.

Jarvis og Pavlenko (2008: 20) skiller mellom ulike typer transfer med utgangspunkt i kunnskapsområdet de er knyttet til: fonologisk transfer, ortografisk transfer, leksikalsk transfer, semantisk transfer, morfologisk transfer, syntaktisk transfer, diskursiv transfer, pragmatisk transfer og sosiolingvistisk transfer. Dette er områder som transferforskningen vanligvis har foregått innenfor. Det er likevel ikke bare kunnskapsområdet som fungerer som et skille mellom ulike transfertyper. Et annet skille går langs det som i språket er regnet som kilden til transfer. Disse to er lingvistisk transfer og konseptuell transfer.<sup>27</sup>

Lingvistisk transfer er en type transfer «[...] that are examined primarily in relation to linguistic forms and structures» (Jarvis og Pavlenko 2008: 61). Her forsøker man å forklare transfer ved å peke på likheter og ulikheter i strukturelle trekk mellom morsmålet og et annet språk (Jarvis og Pavlenko 2008: 112). Konseptuell transfer derimot, er en type transfer «[...] that are analyzed in relation to the mental concepts that underlie those forms and structures» (Jarvis og Pavlenko 2008: 61). Her søker man innsikt i hvilken effekt forskjeller og likheter i konseptuelle kategorier mellom språk har på hverandre, og i hvilken grad morsmålet påvirker konseptualiseringen av et nytt språk. Felles for begge disse typene av transfer er at de på hvert sitt vis kan gi innsikt i hvordan språk vi kan interagerer i hjernen.

Nå har vi sett nærmere på hvordan vi kan skille ulike typer transfer fra hverandre avhengig av kunnskapsområde og kilden som transfer går utfra. Med utgangspunkt i disse skillene blir det tydelig at det er syntaktisk transfer som undersøkes i denne studien. Det er også lingvistisk transfer som undersøkes, siden det ses på likheter og ulikheter i strukturelle trekk ved morsmålene til informantene og norsk for å undersøke transfer. I tillegg ses det på transfer fra  $S1 \rightarrow S2$ , på visuelle forekomster og på produktiv språkbruk.

---

<sup>27</sup> Pavlenko (1999) trekker inn semantisk transfer som et tredje nivå.

## 4.2.2 Transfereffekter

Odlin (1989: 36) nevner tre hovedkategorier av effekter som transfer kan ha på innlærerspråket. Disse er positiv transfer, negativ transfer og ulik tilegnelsestid. Negativ transfer deler han igjen inn i fire undergrupper: *underproduksjon*, *overproduksjon*, *misoppfattelser* og *produksjonsfeil*. I det følgende skal jeg se nærmere på disse tre hovedkategoriene og relatere dem til min studie. I beskrivelsen av de ulike effektene tas det utgangspunkt i lingvistisk transfer.

Positiv transfer kan bare avdekkes ved å sammenligne språkbruken til to morsmålsgrupper som har forskjellige måter å løse et gitt fenomen på (Odlin 1989: 36). Relatert til denne studien vil det si at det er mulig å påvise positiv transfer for de tyske informantene, så lenge man sammenligner dem med språkbruken til vietnamesiske informanter som har delvis annerledes negasjonsplassering i sitt morsmål enn tysk og norsk. Positiv transfer kan komme til uttrykk ved at et trekk for eksempel læres raskere eller at det gjøres oftere riktig av én morsmålsgruppe enn en annen (Gujord og Ragnhildstveit 2018: 138).

Negativ transfer kan komme til uttrykk på flere måter. For eksempel kan et lingvistisk trekk overproduseres eller underproduseres/unngås. Den tredje måten er mistolkninger. Det vil si at strukturer i morsmålet kan påvirke en innlærer og føre til tolkninger som ikke er målspråklige (Odlin 1989: 38). Den fjerde typen (*produksjonsfeil*) er den transfereffekten som lettest kan oppdages, siden denne omhandler *avvik* fra målspråksnormen.

Den siste hovedkategorien Odlin (1989) trekker frem, er ulik hastighet på tilegnelsen av et fenomen. Dette kan komme til syne hvis man finner at en morsmålsgruppe tilegner seg andrespråket raskere enn en annen morsmålsgruppe.<sup>28</sup>

I en studie som min, hvor det ses på negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger, er det flere av disse transfereffektene som det er lite hensiktsmessig å undersøke. For eksempel er overproduksjon og underproduksjon av negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger umulig å måle. Det samme gjelder mistolkninger. Når det kommer til tilegnelseshastighet, er ikke dette noe som det er mulig å måle i denne studien på en valid måte. Dermed gjenstår det to transfereffekter som kan undersøkes, nemlig positiv transfer og produksjonsfeil. Transfer trenger likevel ikke bare komme til uttrykk gjennom feil eller korrekt negasjonsplassering, for som Ortega sier, kan transfer komme til uttrykk som «[...] subtle influences that remain

---

<sup>28</sup> En studie med et longitudinelt design hvor de samme innlærerne ble fulgt opp fra ankomst til de har vært her noen år, ville være å foretrekke for å undersøke dette. Et pseudolongitudinelt studie kunne også vært en løsning.

beneath the surface and are easy to miss or can be readily misinterpreted or misdiagnosed» (2013: 44).

### 4.2.3 Fra overføring til overførbarhet

Ifølge Jarvis og Pavlenko er skiftet fra et fokus på *overføring* («transfer») til *overførbarhet* («transferability») en av de viktigste utviklingene innenfor transferforskningen: «This was a shift from the documentation of cases of transfer to the more fundamental investigation of what makes something likely to be transferred in the first place» (2008: 174). Nettopp spørsmålet om *hva* som forårsaker transfer, er fokuset i dette delkapitlet.

Etter en gjennomgang av empiriske funn i transferforskning skiller Jarvis og Pavlenko (2008: 175) ut fem kategorier som har vist seg å ha påvirkning på overførbarheten til språklige trekk. Disse er 1) lingvistiske og psykolingvistiske faktorer (karakteristikk ved språkene), 2) kognitive-, oppmerksomhets- og utviklingsfaktorer (en persons kognitive kapasitet og bruk av kognitive ressurser på læringstidspunktet eller ved språkbruk), 3) faktorer knyttet til kumulativ språkerfaring og kunnskap (effekten som tidligere språkkunnskap og erfaring har på nåværende språklæring og bruk), 4) faktorer knyttet til læringskonteksten, og 5) faktorer relatert til språkbruk. Disse fem kategoriene kan utøve *læringsrelaterte effekter* og *performanserelaterte effekter*. Læringsrelaterte effekter refererer til den påvirkningen en faktor har på et individs mentale assosiering av språktrekk mellom to eller flere språk, mens performanserelaterte effekter omhandler kontekstrelaterte faktorer som påvirker mengden og typen transfer som oppstår under språkbruk (Jarvis og Pavlenko 2008: 175).

I denne studien undersøkes spørsmålet om tverrspråklig likhet virker fasiliterende for andrespråkstilegnelse. Tverrspråklig likhet hører til kategori 1, og dette er tema i neste delkapittel. Til tross for at det er denne faktoren som undersøkes i denne studien, betyr ikke det at det ikke tas høyde for at andre faktorer tilhørende de andre kategoriene kan påvirke resultatene. Dette behandles nærmere i metodekapitlet som variabler som det må kontrolleres for.

### 4.2.4 Tverrspråklige likheter (og forskjeller)

En av de første faktorene som man kom frem til at påvirket transfer, var graden av tverrspråklig likhet mellom språk (også kalt psykotypologi): «What matters to the language learner is language proximity, i.e. similarities, not its negative counterpart, language distance,



i.e. differences» (Ringbom 2007: 1). Når man snakker om tverrspråklige likheter, er det vanlig å skille mellom objektive likheter og subjektive likheter (Jarvis og Pavlenko 2008: 176–182). Der objektive likheter blir etablert av lingvisten ved å sammenligne språk med hverandre, er subjektive likheter innlærerens *egen* oppfattelse av likhet mellom språk. Denne opplevelsen av likheter kan kongruere med de objektive likhetene lingvisten finner, eller de kan være forskjellige. Det første tilfelle fører gjerne til positiv transfer, mens det andre tilfelle kan resultere i negativ transfer. Flere forskere har undersøkt dette forholdet nærmere (Kellerman 1995; Jarvis 2000; Ringbom 2007; Ragnhildstveit 2017). Det funnet som går igjen i studiene som har undersøkt dette, er at «[...] even though transfer does occur between languages that are quite different – from the researcher’s perspective – the extent of transfer is highest in most areas of language use when the source and recipient languages are perceived to be very similar by the L2 user» (Jarvis og Pavlenko 2008: 176). Den faktoren som i størst grad antas å påvirke transfer, er dermed innlærerens egen oppfattelse av likhet.

Ringbom (2007: 5–7) skiller mellom tre mulige likhetsrelasjoner: *likhetsrelasjon*, *kontrastrelasjon* og *nullrelasjon*. En likhetsrelasjon betyr at innlæreren oppfatter et språklig trekk som likt mellom morsmålet (eller et annet språk) og målspråket. For eksempel er negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger i tysk og norsk lik. Hvis en tysk innlærer oppfatter denne likheten, har vi en likhetsrelasjon. Hvis han/hun derimot ikke oppfatter den som lik, kan han/hun oppfatte en kontrastrelasjon eller nullrelasjon uavhengig av de objektive likhetene mellom språkene. En kontrastrelasjon derimot, innebærer at innlæreren oppfatter et språklig trekk som både forskjellig og likt mellom morsmålet (eller et annet språk) og målspråket. Fra en lingvists perspektiv finner vi en slik kontrastrelasjon mellom vietnamesisk og norsk. Den vietnamesiske innlæreren kan derimot oppfatte en annen relasjon. Når det kommer til nullrelasjon, innebærer dette at innlæreren ikke opplever noen likheter mellom morsmålet (eller andre språk) og målspråket for det aktuelle språklige trekket.

Når jeg valgte ut morsmålsgrupper til denne studien, baserte jeg dette på de objektive likhetsrelasjonene mellom språkene. Formålet med dette var nettopp å velge morsmålsgrupper med ulik relasjon til norsk for å kunne se om likhet er fasiliterende for andrespråkstilegnelse ved at vi finner positiv transfer. Siden innlærernes subjektive oppfattelse av likheter/forskjeller ikke trenger stemme overens med objektive likheter/forskjeller, er dette noe det må tas høyde for i tolkningen av dataene.

### 4.3 Tidligere negasjonsstudier

Ortega (2014) har sett nærmere på 40 år med studier av negasjonsplassering i ulike andrespråk.<sup>29</sup> Hun har hovedfokus på engelsk som andrespråk, men også studier av italiensk-, tysk- og svensk som andrespråk nevnes. Hennes gjennomgang viser at det har vært fremsatt mange ulike teorier om hvordan tilegnelsen av negasjonsplassering foregår og hva slags betingelser som ligger bak variasjonen. I tillegg har ikke alle forskerne knyttet seg til et bestemt teoretisk perspektiv, men heller valgt tilnærminger som er alt fra pre-teoretiske tilnærminger (jf. utviklingsløyper), til formelle ikke-generativistiske tilnærminger, til ulike funksjonelle lingvistiske tilnærminger (jf. Berdan 1996) (Ortega 2014: 186). Etter denne gjennomgangen konkluderer Ortega med at det er mangel på studier som undersøker forholdet mellom morsmålpåvirkning versus universelle tendenser, og dette mener hun burde være et tema for fremtidig forskning.

I det følgende ses det nærmere på ulike teoretiske perspektiv og tilnærminger som har blitt anlagt i tidligere studier av negasjonsplassering. Det er meg bekjent ingen studier som har en lignende problemstilling og bruker samme metode som i denne studien. De funnene som er gjort i tidligere studier av negasjonsplassering, er likevel relevante for denne studien; for selv om morsmålpåvirkning har blitt avfeid i flere av dem, er mye av kritikken som har blitt rettet mot studiene knyttet til at de nettopp avskriver morsmålpåvirkning når det er klare tendenser til at dette er en plausibel tolkning av dataene.

### 4.3.1 Utviklingsløyper og markerthet

Fra 1970-tallet og utover 1980-tallet fant forskere det de mente var universelle utviklingsmønstre for negasjonsplassering i engelsk som andrespråk.<sup>30</sup> Det mest kjente studiet som konkluderte med dette, er Cancino mfl. (1978). De fant en felles utviklingsløype for de seks spanske innlærerne de fulgte over en lengre periode. Den utviklingsløypen de påviste, stemte overens med andre forskere sine funn fra studier av engelsk som andrespråk, og hadde mange fellestrekk med den som Hyltenstam (1977) fant i sin studie av svensk som andrespråk (Ortega 2014: 178). Derav ble den antatt å være universell. I det følgende ses det nærmere på teorien/hypotesene om markerthet og utviklingsløyper for negasjonsplassering.

---

<sup>29</sup> Karen Lund (1997) har også sett nærmere på studier av negasjonsplassering på germanske språk som svensk, dansk, tysk og engelsk.

<sup>30</sup> Ortega (2014: 179) skiller mellom *sequences* og *stages*. Forskningen på 1970-tallet ser på negasjon som *stages* som man beveger seg gjennom og blir ferdig med. Forskningen på 1980-tallet så på nivåene som mønstre som en innlærer bruker i språket. Men i motsetning til *stages* kan mønstrene fra ulike nivå eksistere side om side over en lengre periode.

### *Negasjonsplassering og språktypologi/markethet*

Flere forskere har fremsatt hypoteser om betydningen av markethet i tilegnelsen av negasjonsplassering. Hyltenstam (1984, 1987) fremsatte et markethetshierarki for tilegnelsen av negasjonsplassering. Marketheten til negasjonsplasseringen utgikk fra den språktypologiske frekvensen til de ulike plasseringene i verdens språk. Wode (1984) fremsatte også et markethetshierarki basert på sine undersøkelser, men marketheten utgikk fra strukturelle kompleksitetsforhold (Lund 1997: 173). Felles for begge markethetshierarkiene var at de kom frem til at uansett morsmålsbakgrunn vil en innlærer starte med preverbal negasjonsplassering fordi dette er den minst markerte plasseringen. Schumann konkluderer likevel etter en gjennomgang av Wodes (1978) data med at begge innlærergruppene (spanske og tyske) «[...] seems to favour their L1 pattern when forming English negatives» (1979: 22). Altså kan man ikke utelukke at morsmålet påvirker tilegnelsen for Wodes informanter.

### *Negasjonsplassering og utviklingsløyper*

Det ble i 1970–1980-årene forsket mye på tilegnelse av negasjonsplassering, spesielt i engelsk som andrespråk (Lund 1997: 175). Etter en gjennomgang av disse undersøkelsene fant Larsen-Freeman og Long (1991) og Ellis (1986) frem til nesten identiske utviklingsløyper for tilegnelse av negasjonsplassering i engelsk. Deres utviklingsløyper stemte overens med Hyltenstam (1977, 1984, 1987) sin hypotese om at preverbal negasjon er det første nivået uavhengig av morsmål.<sup>31</sup> Undersøkelsene viser likevel at innlærere med ulike S1 forserer trinnene med ulik hastighet, mens noen morsmålsgrupper har flere trinn enn det som er oppstilt i utviklingsløypene til Larsen-Freeman og Long (1991) og Ellis (1986) (Lund 1997: 176). Man kan derfor ikke utelukke at morsmålet påvirker tilegnelsen av negasjonsplassering i engelsk som andrespråk.

Hyltenstam (1977) var den første undersøkelsen av negasjonsplasseringstilegnelse på et skandinavisk språk. I denne studien ble det gjennomført en tverrsnittundersøkelse med 160 innlærere med svensk som andrespråk. Innlærerne gjennomførte en cloze-test på to tidspunkt hvor de fikk i oppgave å velge mellom to alternativer for negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger. Basert på resultatene fra denne undersøkelsen fremsatte Hyltenstam (1977) en utviklingsløype for negasjonstilegnelse for svensk som andrespråk (figur 4.1):

---

<sup>31</sup> Aller først er det eksternt negasjon, men preverbal negasjon er det første nivået for indre negasjonsplassering.

Figur 4.1: *Hyltenstam sin utviklingsløype for svensk S2* (min egen oversettelse av den som står i Lund 1997: 177).

<b>Hovedsetninger</b>		<b>Leddsetninger</b>
1. negasjon+verbal	=	1. negasjon+verbal
2. hjelpeverb+negasjon	=	2. hjelpeverb+negasjon
3. hjelpeverb/hovedverb+negasjon		3. negasjon+hovedverb
4.«do»		4. negasjon+hjelpeverb

Det er ikke tydelig i denne tabellen, men Hyltenstam mener at læringen skjer i to hovedsteg: først læres negasjonsplassering i hovedsetninger og deretter i leddsetninger. Det vil si at preverbal negasjon i hovedsetninger er første trinn i tilegnelsen av negasjonsplassering etterfulgt av postverbal negasjon, først i forbindelse med hjelpeverb og deretter i forbindelse med hovedverb. Etter at hovedsetninger er lært, læres negasjonsplasseringen i leddsetninger.

Denne utviklingsløypen stemmer dermed overens med markertheshierarkiet til Hyltenstam (1984, 1987). Basert på dette konkluderer Hyltenstam (1977: 404) med at preverbal negasjon er det første utviklingstrinnet for *alle* innlærere uavhengig av morsmål, alder og skolebakgrunn. Det er derimot ifølge Lund (1997) og Hammarberg (1979) flere problemer med denne konklusjonen. Hammarberg (1979) finner nemlig i Hyltenstams resultater at de serbokroatiske og de engelske innlærerne har ulike starttrinn som begge kan knyttes til de respektive morsmålene. Han mener derfor at for å kunne konkludere med felles universelle utviklingsløyper uavhengig av morsmålet burde en morsmålsgruppe med tilnærmet lik plassering som svensk blitt inkludert i materialet. Lund følger opp dette når hun spør: «Hvilken utviklingsprofil ville en tysk informantgruppe for eksempel have haft? For slet ikke tale om en dansk?» (1997: 185). Senere har Hyltenstam (1984) også kommentert at han ikke har funnet eksempler på preverbal negasjonsplassering hos informanter med postverbal negasjonsplassering i morsmålet sitt.

Lund og Hammarberg sin kritikk er knyttet til at resultatene til Hyltenstam ikke viser om tilegnelsen av negasjonsplasseringen er universell eller om morsmålsbakgrunn påvirker tilegnelsen. I min studie, hvor det nettopp undersøkes om transfer påvirker negasjonsplasseringen, er det derfor viktig å inkludere en morsmålsgruppe med lik plassering som norsk. Derfor er den ene informantgruppen i min studie innlærere med tysk som morsmål.

Hyltenstam (1977) kommenterer også at han finner innlærere som enten ikke skiller mellom hoved- og leddsetninger, eller innlærere som gjør det (Lund 1997: 181). Hans forklaring på dette er at innlærerne tar i bruk forenklingsstrategier, ikke transfer fra morsmålet. Lund mener derimot at han ikke har belegg for en slik konklusjon, for man kunne «[...] også hevde at lørnerne netop gør brug af en L1-viden ud fra hvilken der ikke skal differentieres mellem negationsplacering i hhv. hoved- og ledsætninger [...]» (1997: 181). Videre skriver hun at man derfor kan «[...] forestille sig at nogle lørnere simpelt hen ikke har «opdaget» systemet endnu, eftersom de ikke plejer at operere med sådanne ordstillingsdifferentieringer mellem hoved- og ledsætninger i deres L1 [...]» (Lund 1997: 181).

I vietnamesisk, som er morsmålet til den ene informantgruppen i min studie, er det nettopp lik plassering i hoved- og leddsetninger. Dermed kan en eventuell mangel på variering mellom plasseringen av negasjonen i de ulike setningstypene for mine informanter like gjerne være morsmålstransfer som en forenklingsstrategi. En konklusjon vedrørende transfer i denne sammenhengen må likevel gjøres med varsomhet, for årsaken til feil kan nettopp være at innlæreren ikke mestrer varieringen i negasjonsplasseringen i andrespråket, men det kan også skyldes at «[...] han/hun ikke mestrer at differentiere mellom hoved- og ledsætninger, hvilket overhovedet er forudsætningen for en negationsplacering» (Lund 1997: 181). Dette er dermed et spørsmål det må tas høyde for i analysen av dataene.

#### *Lunds (1997) negasjonsplasseringstudie og hennes hypoteser/konklusjoner*

Lund (1997) undersøkte negasjonsplasseringen til seks informanter i hoved- og leddsetninger. Fire morsmålsgrupper var representert (nederlandsk, engelsk, portugisisk og spansk), og det empiriske materialet bestod av frie samtaler, en muntlig og en skriftlig presentasjon basert på en bildeserie og muntlige informantspørsmål til intervjueren (Lund 1997: 20–21). Hun undersøkte utviklingen i negasjonsplasseringen til seks informanter i en lengestudie med tre opptakstidspunkt. I tillegg så hun nærmere på funn i andre negasjonsplasseringsstudier. Basert på egne analyser og en kritisk gjennomgang av forskningslitteraturen konkluderte Lund (1997: 218) med følgende:

- (1) Lørnernes L1 har afgørende indflydelse på negationstilegnelsen: Hos lørnere med præverbal negation i L1 finder vi ofte, men dog langt fra altid, præverbale negationer på 1. trin (fx spanske lørnere). Hos lørnere med postverbal negation i L1 (tysk) finder vi postverbale negationer i L2.

- (2) Inputtet fra L2 har afgørende inflydelse på negationstilegnelsen: Selv hos lærere med præverbal negation i L1 finder vi postverbale negationer (spansk L1 og tysk/dansk/svensk L2).
- (3) Strukturligheder mellem L1 og L2 har indflydelse på negationstilegnelsen (hollandsk L1 og dansk L2).

(1997: 218).

### 4.3.2 Variasjonistisk tilnærming og UG-perspektiv

Fra 1980–1990-tallet forsøkte forskere å forstå variasjonen i negasjonsplasseringen man fant hos innlærere. Man så ikke lenger på utvikling isolert fra kontekst slik som forskning på utviklingsløyper hadde gjort, men undersøkte også rollen til lingvistisk og ikke-lingvistisk kontekst (Ortega 2014: 181). Formålet var å kunne skille mellom variasjon assosiert med forandring over tid og variasjon assosiert med syntaktisk og diskursiv kontekst (Ortega 2014: 181). Den fremste studien innen dette perspektivet er Berdan (1996), som er en re-analyse av Albertos språkproduksjon fra Schumann (1978). Berdan sin re-analyse viste at «Alberto»<sup>32</sup> sin negasjonsplassering likevel ikke hadde fossilisert seg (slik Schumanns tidligere hadde konkludert).

På 1990-tallet kom det også studier av negasjonsplassering som hadde et UG-perspektiv (Meisel 1997; Grüter, Lieberman og Gualmini 2010). Her var formålet å finne ut hvilken rolle UG spiller i andrespråklæringen ved å studere negasjonsplassering i ulike andrespråk.

### 4.3.3 Bruksbasert perspektiv

Fra 2000-tallet og frem til i dag har det også blitt forsket på negasjonsplassering i et bruksbasert perspektiv. For eksempel så Verspoor mfl. (2008) på negasjonsdataene i Cancino mfl. (1978) fra et dynamisk system-perspektiv, mens Eskildsen (2012) undersøkte negasjonsplasseringsmønstret til to spansktalende innlærere med utgangspunkt i et bruksbasert perspektiv og ved bruk av samtaleanalyse som verktøy.

I min studie er ikke formålet å undersøke om bruksbasert teori kan forklare hvordan vi lærer språk. Det som undersøkes, er derimot om morsmålet påvirker plasseringen av negasjonen i norsk som andrespråk. Likevel er det relevant å nevne hvordan et bruksbasert perspektiv skiller seg fra de andre tilnærmingene: «[...] there is no traversing of stages [...] no adding of steps in a sequence [...] There is no deployment of rules along constraining

---

<sup>32</sup> «Alberto» var en informant i Schumanns (1978) studie. Han er den mest nevnte informanten på andrespråksfeltet.

contexts of variation [...]», og det er ingen universell grammatikk (Ortega 2014: 191). Man lærer språk gjennom språkbruk (eksemplarer), og med de samme kognitive evner som vi lærer alt annet.

#### 4.3.4 Norske studier

Det er gjort lite forskning på andrespråkstilegnelse av negasjonsplassering i norsk sammenheng. Berggreen, Sørland og Alver (2012) er en av de få som kommenterer negasjonsinnlæringen til innlærere av norsk. I forbindelse med prosjektet *God nok i norsk?* ble det samlet inn skriftlige tekster fra elever på mellomtrinnet. Disse elevene hadde startet norskopplæringen sin i alderen 4–12 år. 20 av elevene i prosjektet ble fulgt i tre år, og Berggreen mfl. (2012: 101) konkluderte med at deres utvikling stemte overens med den i Håkansson (1989: 52)<sup>33</sup>. Hvordan de har kommet frem til dette, hvilke informanter som er undersøkt, hva slags morsmålsbakgrunn disse elevene har og om det er basert på de 20 elevene som er fulgt over tre år, kommer ikke frem i Berggreen mfl. (2012). Dette er informasjon som hadde vært relevant for min studie.

Utenom den nevnte studien er de resterende studiene som ser på negasjonplassering i norsk som andrespråk, mastergradsoppgaver (Jensen 2018). Problemstillingene i disse oppgavene har vært knyttet til negasjonstilegnelse i et markerhetsperspektiv (Andresen 2006), negasjonstilegnelse i et generativistisk perspektiv (Helgå 2008) og en studie som ser på om innlærerne bruker enkle eller komplekse strukturer i negerte setninger (Monsen 2012)<sup>34</sup>. Det er dermed ikke tidligere forsket på forholdet mellom morsmålstransfer og negasjonsplassering i en norsk sammenheng.

#### 4.3.5 En kort oppsummering

Denne gjennomgangen av studier som ser på negasjonsplassering av andrespråksinnlærere, viser at det har blitt forsket på dette med en rekke ulike tilnærminger og med varierende teoretiske perspektiv. De fleste studiene er lengdeundersøkelser eller tverrsnittsundersøkelser med flere opptakspunkt. Det har blitt gjennomført en rekke studier som har undersøkt om det finnes en felles utviklingsløype for innlærere med ulike S1 og rollen til markerthet i tilegnelsen av negasjonsplassering (jf. Hyltenstam 1977; Cancino mfl. 1978; Wode 1984). I

---

<sup>33</sup> Håkansson (1989:52) sin oversikt over læringsløyper i svensk er basert på Hyltenstam (1977) og Bolander (1987, 1988). Hennes modell har fem nivåer – hvor de tre første berører hovedsetninger og de to siste leddsetninger.

<sup>34</sup> Monsen (2012) bruker også ASK-korpuset som datagrunnlag i sin studie.

tillegg har det blitt forsket på negasjonsplassering i et generativistisk perspektiv (jf. Meisel 1997) og i et bruksbasert perspektiv (jf. Eskildsen 2012). Det har derimot ikke blitt gjennomført et forskningsstudie som har samme design som mitt. Fordelene med den metoden jeg har valgt, er at man ved å sammenligne to morsmålsgrupper med ulik relasjon til norsk kan skille mellom morsmålspåvirkning versus mer universelle mønstre i negasjonsplasseringen, slik Ortega etterlyser. Dataene mine kan likevel ikke si noe om utviklingen til ulike informanter over tid, siden datamaterialet er fra ett datapunkt. Funn fra de nevnte studiene av utviklingsløyper er likevel relevante for min studie siden det kommer frem i disse studiene at morsmålstransfer er en av faktorene som kan påvirke tilegnelsen av negasjonsplassering, både når det gjelder hvor raskt mønstrene i andrespråket mestres og hvilke mønstre man finner hos innlærerne. Selv om dataene i denne studien ikke gjør det mulig å se etter et felles/S1 mønster i *utviklingen* av negasjonsplassering, kan de gi svar på om morsmålet påvirker negasjonsplasseringsmønstre på det aktuelle tidspunktet for de morsmålsgruppene jeg undersøker, når det kommer til: 1) grad av korrekt plassering i hoved- og leddsetninger, og 2) om de mestrer å variere plasseringen av negasjonen mellom de ulike setningstypene.



## 5 Problemstillingen og hypotesene

Det jeg vil finne ut i denne studien, er *om* og eventuelt *hvordan* morsmålet påvirker mestringen av negasjonsplassering når norsk er andrespråk. Den overordnede problemstillingen er derfor følgende: *Påvirker innlæreres morsmål mestringen av negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger når norsk er andrespråk?*<sup>35</sup> Flere forskere har funnet at likhet er fasiliterende for transfer (Ringbom 2007; Jarvis og Pavlenko 2008), og det er dette som undersøkes nærmere i denne studien. For å besvare dette spørsmålet ser jeg på negasjonsplasseringen i skriftlige tekster av tyske og vietnamesiske innlærere.

Når man undersøker morsmålpåvirkning, er det nødvendig å skille mellom morsmålpåvirkning og universelle tendenser. For å kunne gjøre dette har jeg valgt å se nærmere på og sammenligne to ulike morsmålsgrupper sin negasjonsplassering i norsk som andrespråk. I tillegg har jeg valgt to morsmålsgrupper hvor den ene har en likhetsrelasjon til norsk (tysk) og den andre en ulikhetsrelasjon (og en likhetsrelasjon) til norsk (vietnamesisk) (jf. Ringbom 2007). Bakgrunnen for dette valget er at det da blir mulig å se om likhet eller ulikhet er fasiliterende for transfer. I tillegg kan man ved å undersøke negasjonsplasseringen til disse to morsmålsgruppene finne ut om et mønster er spesifikt for én morsmålsgruppe eller om det er universelle tendenser som innlærere med ulike morsmål deler. Dette er noe flere forskere poengterer viktigheten av (Hammarberg 1979; Lund 1997; Ortega 2014).

Ringbom (2007) og Jarvis og Pavlenko (2008) har som nevnt funnet at likhet er fasiliterende for transfer. Som vi så i kapittel tre, har tysk og norsk lik negasjonsplassering i både og hoved- og leddsetninger, mens vietnamesisk og norsk har lik plassering i leddsetninger og ulik i hovedsetninger. I tråd med Ringbom (2007) og Jarvis og Pavlenko (2008) er min overordnede antakelse at likhet er fasiliterende for transfer. Med utgangspunkt i dette undersøkes følgende tre hypoteser i denne studien:

**Hypotese 1 (for hovedsetninger):** *Innlærere med tysk som morsmål, vil ha mer korrekt negasjonsplassering i hovedsetninger enn innlærere med vietnamesisk som morsmål.*

**Hypotese 2 (for leddsetninger):** *Begge morsmålsgruppene vil ha tilnærmet lik grad av korrekt negasjonsplassering i leddsetninger.*

---

<sup>35</sup> Metoden som benyttes for å undersøke denne problemstillingen presenteres i neste kapittel.

### **Hypotese 3 (for variering av negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger):**

*Innlærere med tysk som morsmål, vil ha mer korrekt variering av negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger enn innlærere med vietnamesisk som morsmål.*

En undersøkelse av alle disse hypotesene i samband med Jarvis' (2000) metodiske rammeverk<sup>36</sup> vil gi svar som problemstillingen drøftes ut fra.<sup>37</sup>

En bekreftelse av hypotesen tilknyttet hovedsetninger vil være en indikasjon på at morsmålet påvirker mestringen av negasjonsplassering. Det samme gjelder mestringen av den ulike negasjonsplasseringen i hoved- og leddsetninger.<sup>38</sup> Når det kommer til leddsetninger, vil ikke en bekreftelse av denne isolert sett kunne gi oss et tydelig svar på om morsmålet påvirker negasjonsplasseringen her. Årsaken til dette er at begge morsmålsgruppene plasserer *ikke* preverbalt i sine morsmål, og dermed er det ikke mulig å isolere positiv transfer fra mer universelle trekk. En bekreftelse av alle disse tre forskningshypotesene sett under ett vil derimot gi en sterk indikasjon på at morsmålet påvirker mestringen av negasjonplassering i hoved- og leddsetninger.

---

<sup>36</sup> Se delkapittel 6.8 for mer om Jarvis' (2000) sitt metodiske rammeverk og min bruk av dette i delkapittel 6.10.

<sup>37</sup> For å kunne påvise morsmålpåvirkning er det nødvendig å kontrollere for andre variabler som kan påvirke resultatene. De variablene som jeg undersøker nærmere er oppholdstid i Norge og ferdighetsnivå (CEFR-nivå).

<sup>38</sup> Siden tysk også varierer plasseringen mellom hoved- og leddsetninger, mens vietnamesisk har lik plassering i begge setningstypene.

# 6 Datamateriale og metode

## 6.1 Hva er et elektronisk innlærerkorpus?

Granger, Gilquin og Meunier definerer et elektronisk innlærerkorpus på følgende måte: «[...] electronic collections of natural or near-natural data produced by foreign or second language (L2) learners and assembled according to explicit design criteria» (2015: 1). Altså består et elektronisk innlærerkorpus av en samling naturlige eller nesten-naturlige data som er produsert av individer på et fremmedspråk eller et andrespråk. I tillegg skal dataene være innsamlet etter eksplisitt uttrykte designkriterier. Hvis vi ser på innholdet i denne definisjonen i forbindelse med ASK-korpuset, som er datagrunnlaget i dette masterprosjektet, fremgår det klart at ASK-korpuset nettopp er et slik elektronisk innlærerkorpus. Det består av en samling tekster skrevet på et andrespråk, og som vi skal se under, har det ligget eksplisitte designkriterier til grunn for innsamlingen av tekster til korpuset.

## 6.2 ASK – Norsk andrespråkskorpus

*ASK – Norsk andrespråkskorpus* (heretter ASK-korpuset) ble utviklet ved Universitet i Bergen. ASK-korpuset ble til gjennom et tverrfaglig samarbeid mellom Avdeling for kultur, språk og informasjonsteknologi (Aksis), Nordisk institutt ved Universitet i Bergen og Norsk språktest i årene 2003–2006 (Ragnhildstveit 2018: 427). I perioden 2008–2013 ble ASK videreutviklet og brukt i forskningsprosjektet *ASKeladden – Morsmålstransfer i norsk innlærerspråk. En korpusbasert tilnærming* (Ragnhildstveit 2018: 427).<sup>39</sup> Søkemotoren som brukes i korpuset, er Corpuscle og den er utarbeidet av Paul Meuer ved Uni Research Computing (Ragnhildstveit 2018: 431). ASK-korpuset er med i CLARINO – den norske delen av den europeiske infrastrukturen for språkressurser og teknologi (CLARIN) (Ragnhildstveit 2018: 432). Oslo-Bergen-taggeren<sup>40</sup> har automatisk tagget ordene i korpuset for ordklasse, morfologiske og syntaktiske trekk (Ragnhildstveit 2018: 429). I tillegg har korpuset blitt tagget manuelt for feil, og disse kan man finne frem til ved å søke på feilkoder. Feilkodingen har blitt gjennomført i tråd med to ledende prinsipper: *Det pragmatiske probabilitetsprinsippet* og *Det minimale modifikasjonsprinsippet*. Dette skulle sikre en

<sup>39</sup> <https://www.uib.no/fg/strategier/21751/askeladden-morsmålstransfer-i-norsk-innlærerspråk-en-korpusbasert-tilnærming>

<sup>40</sup> Oslo-Bergen-taggeren brukes til å automatisk tagge ord i tekster på bokmål eller nynorsk. Se mer her: <http://www.tekstlab.uio.no/obt-ny/index.html>

homogen praksis blant de forskjellige koderne (Tenfjord, Hagen og Johansen 2009: 60). Tenfjord mfl. (2009) viser hvordan disse to prinsippene ikke alltid er kompatible, men konkluderer samtidig med at dette vil gjelde uansett hvilken strategi man velger.

Carlsen (2012: 34–35) trekker frem flere utfordringer med å benytte seg av feilkodingen og viktigheten av gå gjennom treffene selv. Hun viste hvordan flere mulige rekonstruksjoner av det samme tilfellet var mulig, og hvordan valget av en annen rekonstruksjon ville kunne medføre en annerledes kategorisering av feilene. En av årsakene til at jeg også har søkt uten feilkoder, er nettopp at jeg ville forsikre meg om at alt materiale har blitt kodet av samme person. På den måten kan man være helt sikker på at praksisen som er fulgt er den samme hele veien, og en trenger ikke ta høyde for mulig variasjon mellom ulike kodere. I tillegg gir det høyere reliabilitet til min egen analyse hvis den viser seg å stemme overens med feilkodene i korpuset. Jeg ønsket også å se nærmere på de setningene hvor *ikke* blir plassert riktig i hoved- og leddsetninger, og disse finnes det ingen tagger for.

ASK-korpuset består av skriftlige innlærertekster som er hentet fra Norsk språktest sine arkiver, annotering av grammatiske kategorier, feilkoder og persondata om informantene (Tenfjord mfl. 2009: 53). Innlærertekstene er en av flere oppgaver som besvares når voksne innvandrere går opp til norsk språktest. De to testene som innlærertekstene i ASK-korpuset er hentet fra, er *Språkprøven i norsk for voksne innvandrere* (SP)<sup>41</sup> og *Test i norsk – høyere nivå* (HN). SP er designet for innlærere på mellomnivå (tilsvarende B1), mens HN blir brukt for innlærere på et høyt og pre-akademisk nivå som søker adgang til universitet eller høgskole (tilsvarende nivå B2 og C1) (Carlsen 2012: 28). Fra SP finner vi hovedsakelig beskrivende/fortellende/utgreiende tekster (Carlsen 2012: 28–29).<sup>42</sup> Fra HN er det hovedsakelig resonnerende/argumenterende tekster.

I utarbeidelsen av ASK-korpuset var det tre designkriteier som stod sentralt når det kom til valg av tekster som skulle med i korpuset. Disse var morsmålskriteriet, bestått-kriteriet og info-kriteriet (Ragnhildstveit 2018: 427). Av disse var morsmålskriteriet det viktigste for utvelgelsen av tekster som skulle med. Det var også et viktig poeng her at korpuset representerte språktypologisk variasjon (Tenfjord mfl. 2009: 55). Bestått-kriteriet innebar at hver informant måtte ha bestått testen de tok, mens infokriteriet skulle sikre at det forelå personopplysninger<sup>43</sup> som kunne ha betydning for andrespråklæringen (Tenfjord mfl.

---

<sup>41</sup> Tilsvarende Norskprøve 3 etter læreplanen fra 2005. Fra mars 2014 har denne blitt byttet ut med *Norskprøven* nivå A2/B1.

<sup>42</sup> I denne oppgaven er det, som nevnt tidligere, tekstene fra SP som utgjør datagrunnlaget.

<sup>43</sup> Slike persondata er alder, kjønn, hjemland, oppholdstid (år) i Norge, sysselsetting i Norge, utdanning, utdanning (år), yrke, tilknytning, bruk av norsk (daglig, sjelden, eller aldri), type norskkurs, kurslengde (i

2009: 55–56). Til slutt stod man igjen med 11 morsmålsgrupper (inkludert norsk) med 100 tekster fra hver morsmålsgruppe for hver av de to testene.<sup>44</sup> De 11 morsmålsgruppene som er representert er: albansk, bosnisk-serbisk-kroatisk, engelsk, nederlandsk, polsk, russisk, somali, spansk, tysk, vietnamesisk og norsk.

ASK består av tre deler: *hovedkorpuset*, *korrektkorpuset* og *hovedkorpuset/2015*. I hovedkorpuset ligger det 1935 tekster fordelt på 11 morsmålsgrupper (inkludert den norske kontrollgruppen som har skrevet 200 tekster) (Ragnhildstveit 2018: 428). Det vil si at det finnes 1735 innlærertekster i hovedkorpuset: 1099 av tekstene er fra SP, mens 836 av tekstene er fra HN (Ragnhildstveit 2018: 428). Når det kommer til antall ord etter morsmålsgruppe, inneholder SP-tekstene fra de vietnamesiske informantene til sammen 25 486 ord, mens SP-tekstene fra de tyske informantene inneholder 29 133 ord (se vedlegg 5).<sup>45</sup> Tekstene i korpuset ligger på mellom 200–400 ord (Tenfjord mfl. 2009: 55). Korrektkorpuset består av korrigerede versjoner av de ulike innlærertekstene, mens hovedkorpuset/2015 inneholder 114 tekster som ble lagt til i 2015 (Ragnhildstveit 2018: 428–429).<sup>46</sup>

For at tekstene skulle bli lagt til i korpuset, måtte informantene ha prestert på CEFR-nivå B1 eller over. Denne karakteren var derimot basert på hvordan informantene hadde gjort det samlet på hele SP og HN. I ettertid har alle tekstene i ASK-korpuset (unntatt de fra morsmålsgruppene albansk, bosnisk-kroatisk-serbisk og nederlandsk) blitt vurdert på nytt av flere sensorer (Ragnhildstveit 2018: 427–428). Deretter ble CEFR-nivåene til de forskjellige tekstene lagt til i korpuset. Resultatet av revurderingen viste en nivåspredning fra A2 til B2/C1 for SP-tekstene og fra B1 til C1 for HN-tekstene (Carlsen 2010, 2012).

### 6.3 Korpustypologi

Korpus skiller seg fra hverandre langs flere dimensjoner. For eksempel skiller man mellom generelle korpus og spesialiserte korpus. Et generelt korpus er representerende for et helt språk, mens spesialiserte korpus representerer en spesiell type språk, som for eksempel innlærerspråk (Ragnhildstveit 2018: 423). Videre finnes det mange forskjellige typer innlærerkorpus, og disse skiller seg igjen fra hverandre langs ulike dimensjoner. Gilquin

---

måneder og timer), sosial omgang med målspråksbrukere (ja, nei) (jobb/skole, fritid), engelskkunnskaper (ikke noe, begynner-, mellom-, grunn- og høyere nivå), andre andrespråk og kursmål/motivasjon.

<sup>44</sup> Unntak: Det er ikke 100 HN-tekster av de albanske, vietnamesiske eller somaliske innlærerne.

<sup>45</sup> Uten kontrollkorpuset består hovedkorpuset av ca. 610 000 ord, mens det med kontrollkorpuset består av ca. 680 000 ord (Ragnhildstveit 2018: 428).

<sup>46</sup> Disse tekstene er stort sett fra SP. Morsmålene som er representert er arabisk, fransk, tamilsk, thailandsk og tyrkisk.

(2015: 12–16) nevner en rekke dimensjoner som varierer mellom innlærerkorpus, som for eksempel: type medium, type sjanger, generelle versus spesifikke korpus, målspråk, morsmål til informantene, synkrone versus diakrone korpus og tverrsnittsdata versus longitudinelle data. Sett i lys av disse dimensjonene kan vi beskrive ASK-korpuset på følgende måte. Det er et spesialisert korpus med skrevne tekster. Tekstene er resonnerende/argumenterende/fortellende/beskrivende. Målspråket er norsk og informantene representerer til sammen 11 forskjellige morsmål. Korpuset er diakront og består av tverrsnittsdata.

Når det kommer til datatyper, presenterer Ellis (2008: 913) en oversikt over ulike datatyper som gjerne brukes i andrespråksforskning. Her skiller han mellom tre hovedtyper: språkprosessering, språkbruk og innlærerrapportering.<sup>47</sup> Språkbruk er den datatypen vi finner i ASK-korpuset. Denne typen deler Ellis (2008) inn i tre nye kategorier: naturlige data, klinisk fremkalte data og eksperimentelt framkalte data. ASK-dataene faller inn under typen klinisk fremkalte språkbruksdata (Ragnhildstveit 2018: 424). Dette er data som er «[...] framkalt med en viss kontroll fra forskeren side via åpne oppgaver [...]», og det er «[...] nesten-naturlig språkbruk fordi den er selvvalgt og sammenhengende innenfor de gitte rammene» (Ragnhildstveit 2018: 425).

## 6.4 Hvorfor ASK-korpuset er relevant for min forskning

Som vi så i delkapittel 1.3.1, definerer Jarvis transfer på følgende måte: «L1 influence refers to any instance of learner data where a statistically significant correlation (or probability-based relation) is shown to exist between some feature of learner's IL performance and their L1 background» (2000: 252). Ifølge Jarvis trenger man altså statistiske analyser for å påvise transfer. Det faktum at morsmålsgruppene i ASK-korpuset er representert av 100 informanter hver, gjør det nettopp godt egnet for statistiske analyser. Det at korpuset også inneholder en rekke personopplysninger, gjør det mulig å kontrollere for andre variabler i tillegg til morsmålet, akkurat slik Jarvis (2000: 260) etterspør.<sup>48</sup> I tillegg er det stor språktypologisk variasjon blant morsmålsgruppene i ASK-korpuset. For eksempel er det språktypologiske forskjeller mellom tysk og vietnamesisk, som nettopp er morsmålsgruppene som er valgt i denne studien. Dermed kan man ved å studere disse opp mot hverandre skille mellom

---

<sup>47</sup> Alle disse begrepene har Ragnhildstveit (2018: 424) oversatt til norsk.

<sup>48</sup> Se delkapittel 6.8 for mer om Jarvis' (2000) metodiske rammeverk.

utviklingstrekk som er universelle, og de som er mer spesifikke for en gruppe innlærere. Alle disse faktorene gjør ASK-korpuset spesielt relevant for min forskning.

## 6.5 Korpuslingvistikk

Granger (2012: 13) trekker frem fem obligatoriske steg i korpusforskning: 1) valg av metodisk tilnærming, 2) valg av korpus, 3) datainnhenting, 4) dataanalyse, og 5) datatolkning. Valg av korpus og datainnhenting har allerede blitt omtalt. Så det dette delkapitlet tar for seg, er valg av metodisk tilnærming. Dataanalyse og datatolkning er fokusområde i kapittel 7 og 8.

### 6.5.1 Er korpuslingvistikk en metode eller en teori?

Om korpuslingvistikk skal forstås som en metode eller teori, er et diskutert spørsmål blant lingvister. Granger definerer korpuslingvistikk som «[...] a linguistic methodology which is founded on the use of electronic collections of naturally occurring texts, viz. corpora. It is neither a new branch of linguistics nor a new theory of language [...]» (2002: 4). Det samme sier McEnery, Xiao og Tono, og ifølge dem er ikke korpuslingvistikk begrenset til et bestemt aspekt ved et språk: «Rather, it can be employed to explore almost any area of linguistic research» (2006: 7). Tognini-Bonelli (2001: 84–85) mener derimot at korpuslingvistikk har blitt en egen disiplin, mens Paul Baker mener at det finnes argumenter for at korpuslingvistikk både er en metode og en teori (Viana, Zyngier og Barnbrook 2011: 18). Min forståelse av korpuslingvistikk er den samme som hos Granger (2002) og McEnery mfl. (2006). Korpuslingvistikk forstås altså som en metode for å undersøke hvordan negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger tilegnes av innlærere av norsk.<sup>49</sup>

### 6.5.2 Metodiske tilnærminger i korpusforskning

I korpusforskning velger forskeren gjerne mellom to metodologiske tilnærminger: en *korpusbasert tilnærming* og en *korpusdrevet tilnærming*. I en korpusbasert tilnærming så tester forskeren en hypotese ved å bruke korpusdataene. «It is therefore essentially an deductive approach, where the corpus does not act as a master but rather as the servant to confirm or refute a pre-existing theoretical construct» (Granger 2012: 13). Den korpusdrevne tilnærmingen derimot, er en mer induktiv tilnærming hvor forskeren «[...] progressively

---

<sup>49</sup> For en større diskusjon om korpuslingvistikk er en metode, teori eller begge deler, se Viana mfl. (2011).

generalizes from the observation of data to build up the theory or rule» (Granger 2012: 13). I mitt prosjekt testes ulike teorier og hypoteser mot korpusdataene, noe som innebærer at jeg anvender en korpusbasert tilnærming.<sup>50</sup>

## 6.6 Lingvistisk analyse

Det er spesielt to metodiske tilnærminger som brukes i lingvistiske analyser av innlærerkorpus: *contrastive interlanguage analysis* (CIA)<sup>51</sup> og *computer-aided error-analysis* (CEA) (Granger 2012). I mitt prosjekt benyttes begge disse analyseformene siden de supplerer hverandre godt. Der CEA er viktig i identifiseringen av feil, er CIA et verktøy for å sammenligne de funnene som jeg finner gjennom CEA.

### 6.6.1 Contrastive Interlanguage Analysis (CIA)

CIA er en kontrastiv metode hvor man gjennomfører kvantitative og kvalitative sammenligninger mellom: 1) et målspråk (NS) og et innlærerspråk (NNS), og 2) et NNS med et annet NNS (Granger 2002: 12). «NS/NNS comparisons are intended to shed light on non-native features of learner writing and speech through detailed comparisons of linguistic features in native and non-native corpora» (Granger 2002: 12). Her sammenligner man målspråket med innlærerspråket, ikke bare ved å se på feil, men også over- og underbruk og riktig bruk. Når man derimot sammenligner dataene til NNS og NNS, kan man få innsikt i om det man observerer er et mer universelt utviklingstrekk, eller om det er noe som er knyttet til et spesielt morsmål. Denne metoden har høstet kritikk, og det ses nærmere på denne i delkapittel 6.7.

### 6.6.2 Computer-Aided Error-Analysis (CEA)

Denne formen for lingvistisk analyse har hovedfokus på feil som gjøres i innlærerspråket sammenlignet med det som er vanlig i målspråket (Dagneaux, Dennes og Granger 1998). Denne metoden er annerledes fra den tradisjonelle feilanalysen (Corder 1967) på flere måter. Feilene søkes frem elektronisk basert på tagging av feil (Oslo-Bergen-taggeren i ASK-

---

<sup>50</sup> Det er verdt å nevne at Callies (2015: 36) trekker frem en tredje tilnærming, nemlig en *korpusinformert tilnærming*. I denne tilnærmingen brukes et innlærerkorpus som en generell kilde til informasjon, som for eksempel å sjekke en forskers intuisjon og lignende.

<sup>51</sup> CIA ble først introdusert i Granger (1996). I 2015 presenterte hun en nyere versjon, kalt CIA<sup>2</sup> i Granger (2015).



korpuset). I tillegg får man frem feilene i en større kontekst. Tradisjonell feilanalyse har høstet kritikk for å ha et for ensidig fokus på feil, og for at man overser fenomener som underbruk (Schachter 1974). I min analyse ser jeg derimot både på feilene slik de kommer frem gjennom søk på feil i korpuset og på riktig bruk.<sup>52</sup> I tillegg analyseres den språklige konteksten.

## 6.7 The Comparative Fallacy

Både CEA og CIA har blitt beskyldt for å gå i det Bley-Vroman (1983) kaller *The Comparative Fallacy* («sammenligningsfellen»). Det vil si at man behandler dataene på målspråkets premisser og ikke analyserer innlærerspråket som et selvstendig system (Granger 2012: 18). Tenfjord mfl. (2009) tar nettopp opp denne problematikken i tilknytning til bruk av feilkoder. Deres hovedpoeng er at de som mener at bruk av feilkoder i korpus er å gå i sammenligningsfellen, ikke skiller tydelig nok mellom teori og metode. For selv om man med rette kan kritisere det teoretiske grunnlaget som inspirerte kontrastiv analyse og feilanalyse for å gå i sammenligningsfellen, betyr ikke dette at det å bruke kontrastiv analyse og feilanalyse som metoder, er å gjøre det samme (Tenfjord mfl. 2009: 70). «[...] the TL [target language] description imposed upon the text by the analyst provides an objective method for pointing out phenomena that any adequate theory of SLA must be able to account for on a theoretical level» (Tenfjord mfl. 2006a: 101–102). ASK er et «[...] metodeverktøy som ikke forutsetter noen spesielle teoretiske føringer. Derfor er det å utnytte korpuset som kilde til potensiell viten om andrespråksfenomener ikke noen *comparative fallacy*» (Tenfjord mfl. 2009: 70). Sagt med andre ord, i ASK-korpuset brukes CEA som metode, men den er løsrevet fra sitt teoretiske opphav. Dermed er det ikke å gå i sammenligningsfellen å bruke denne metoden.

CIA har også mottatt kritikk for å gå i sammenligningsfellen: «Learner corpus research [is] a discipline that [...] appears to have remained trapped in the comparative fallacy – an approach to learner language that relies almost exclusively on notions of transfer and underuse or overuse and on contrastive models such as CIA and ICM» (Barbieri 2010: 149–150). Også her er et motargument det samme som for CEA, nemlig at man må skille mellom kontrastiv analyse som metode og teori. I tillegg argumenterer Ellis og Barkhuizen for at det er psykologisk gyldig å basere en analyse på eksterne normer som målspråksnormer, fordi «[...] learners are typically targeted on native-speaker norms and as

---

<sup>52</sup> Jeg analyserer også alle forekomstene manuelt uten feilkoder.

such themselves perform «cognitive comparisons» in the process of learning an L2» (2005: 360). Det er med andre ord ikke slik at man automatisk går i sammenligningsfellen når man benytter kontrastiv analyse som metode. I tillegg kan det argumenteres for at det er relevant å sammenligne trekk i innlærerspråket med målspråket, nettopp fordi dette ofte er en standard innlærerne selv retter seg etter.

## 6.8 Jarvis' metodiske rammeverk

Jarvis (2000) presenterer et metodisk rammeverk for undersøkelse av transfereffekter.

Bakgrunnen for hans forslag til et felles metodisk rammeverk var at han opplevde transferforskningen som lite samstemt, og forskningsprosjektene som vanskelig å sammenligne med hverandre. Dette metodiske rammeverket består av tre komponenter: 1) en teori-nøytral definisjon av morsmålpåvirkning, 2) former for bevis som må legges til grunn for å kunne si noe om transfer, og 3) en liste over uavhengige variabler som man må kontrollere for i forskning på transfer (Jarvis 2000: 249). Her skal jeg konsentrere meg om de to siste komponentene.<sup>53</sup>

Jarvis (2000: 253) mener det er tre mulige effekter man må se nærmere på i transferstudier. Disse er 1) *intra-L1-group homogeneity in learner's IL performance*, 2) *inter-L1-group heterogeneity in learners' IL performance*, og 3) *intra-L1-group congruity between learner's L1 and IL performance*. Intra-S1-gruppe homogenitet (1) undersøker man ved å se om innlærere med samme morsmål viser lignende atferd i innlærerspråket. Inter-S1-gruppe heterogenitet (2) undersøker man ved å se om innlærere med ulike morsmål opptrer ulikt i sine innlærerspråk, mens intra-S1-gruppe kongruitet (3) undersøkes ved å se om innlæreres bruk av et andrespråkestrekk ligner deres bruk av et korresponderende trekk i deres eget morsmål (Jarvis 2000: 254–255). Jarvis (2010) har senere lagt til en fjerde effekt, nemlig *intra-lingual contrasts*. Man undersøker dette ved å se om «[...] Innlæreres bruk av innlærerspråket er forskjellig ved bruk av konstruksjoner i målspråket som har varierende relasjon til konstruksjoner i S1» (Ragnhildstveit 2017: 71). Det er derimot ifølge Jarvis ikke tilfredsstillende å bare undersøke én av disse transfereffektene: «At least two potential effects of the L1 are needed to verify this phenomenon, and all three effects should be examined before one is justified in making claims concerning when, where, in what form, and to what extent L1 influence emerges in learner data» (2000: 259). Formålet med slik transferforskning er likevel ikke enten å bevise at morsmålpåvirkning er den eneste faktoren

---

<sup>53</sup> For en diskusjon rundt definisjonen av morsmålpåvirkning, se delkapittel 1.3.1.

som påvirker eller motsatt, men heller avdekke om innlærerspråket påvirkes av S1 for det gitte fenomenet, hva som begrenser påvirkningen og hvordan transfer interagerer med andre faktorer (Jarvis 2000: 259).

## 6.9 Interaksjon med andre variabler

I all forskning må man kunne gi rede for i hvilken grad de resultatene man har, faktisk skyldes den faktoren man ønsker å undersøke. I dette arbeidet er det viktig å kunne kontrollere for variabler som kan påvirke resultatene den ene eller andre veien. Jarvis (2000: 260–261) trekker frem en rekke variabler som man ideelt sett burde kunne kontrollere for i transferforskning. Hans liste består av egne punkter og noen fra Ellis (1994). Dette er faktorer som empirisk forskning har vist at kan påvirke transfer og overførbarheten til språklige trekk. Derfor er dette faktorer man ideelt sett burde kunne kontrollere for i transferforskning.

Innlærefaktorer man burde kontrollere for er: 1) alder, 2) personlighet, motivasjon og språkøre, 3) sosial bakgrunn, utdanning og kulturell bakgrunn, og 4) språkbakgrunn (alle tidligere S1 og S2). Faktorer som relaterer til både innlærer og språk, er: 5) type og grad av eksponering for målspråket, 6) ferdighetsnivå i L2 og 7) avstand mellom S1 og S2. Sist, men ikke minst, er det viktig å kontrollere for lingvistiske faktorer som 8) oppgavetype og språkbruksområde og 9) prototypikalitet og markerhetsgraden til det lingvistiske trekket. I Jarvis og Pavlenko (2008: 175) har de oppdatert denne listen og inkludert flere punkter. De deler inn faktorene etter fem overordnede kategorier: 1) lingvistiske og psykolingvistiske faktorer, 2) kognitive-, oppmerksomhets- og utviklingsfaktorer, 3) faktorer relatert til kumulativ språkerfaring og kunnskap, 4) faktorer som er relatert til læringskonteksten, og 5) faktorer relatert til språkbruk. De nye og relevante faktorene for min studie, og som ikke står i Jarvis (2000), er lingvistisk kontekst, oppholdstid og antall/rekkefølge på tilegnelsen av de språkene innlæreren kan.

Fordelen med ASK-korpuset i dette henseende er at det gir informasjon om de fleste av disse variablene med unntak av personlighet, språkøre og rekkefølgen på tidligere tilegnede språk. Det er derimot ikke mulig innenfor rammen av dette prosjektet å kontrollere for alle disse variablene. Derfor har jeg valgt ut tre kontrollvariabler: ferdighetsnivå, oppholdstid og lingvistisk kontekst.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Litt om de andre variablene (som også er oppgitt i ASK-korpuset), men som det ikke kontrolleres for: Siden alle innlærerne som har tatt SP er voksne, og siden antakelsen om en kritisk alder for andrespråklæring berører

### 6.9.1 Rammeverket<sup>55</sup> og bruk av CEFR-nivå som kontrollvariabel

I forbindelse med revurderingen av tekstenes nivå i ASK-korpuset, vurderte ti erfarne sensorer med god kjennskap til Rammeverkets nivåbeskrivelser tekstene på nytt. Hver tekst ble vurdert av minst fem sensorer. I denne vurderingen skulle sensorene vurdere tekstenes nivå uavhengig av innhold, svar på oppgaven og opprinnelig test (Carlsen 2010: 138).

Rammeverksskalaene som dannet grunnlag for den nye nivåplasseringen, var de funksjonelle skalaene: *generell skriftlig produksjon, rapporter og resonerende tekster og kreativ skriving* (Carlsen 2012: 32). De lingvistiske skalaene som lå til grunn var: *generelt lingvistisk spekter, ordforrådets omfang, kontroll over ordforrådet, grammatisk korrekthet, ortografisk kontroll og koherens og kohesjon* (Carlsen 2012: 32). Utover dette skulle sensorene basere sin vurdering på sin erfaring med hva som kjennetegner de ulike nivåene i Rammeverket. En utfordring som sensorene møtte, var at de skulle vurdere tekstene også etter mellomnivåer (eks. A2/B1). I Rammeverket finnes det derimot ikke deskriptorer for alle rammeverksskalaene på mellomnivåer (Carlsen 2012: 33).

Rammeverket har til tross for mye ros for blant annet å bidra til mer gjennomsiktighet mellom land også mottatt en del kritikk. Glenn Fulcher (2004a, 2004b) kritiserer for eksempel Rammeverket for å ikke være teoretisk og empirisk forankret i studier av innlæreres faktiske språkferdigheter, men heller være basert på en gruppe læreres oppfatninger av hva som kjennetegner de ulike nivåene. Hulstijn (2007: 2–3) stiller spørsmål ved om det nødvendigvis er slik at innlærere som vurderes til å være på B1-nivå nødvendigvis har B1-nivå tilknyttet alle de lingvistiske skalaene. Mens Krumm mener at det er problematisk at Rammeverket brukes overfor grupper som ikke stod i fokus når det ble utviklet, som innvandrere: «The very heterogeneous group of migrants are, however, totally different from

---

forskjellen mellom det å være barn eller voksen ved ankomst, ser jeg ikke nærmere på denne variabelen (se Hyltenstam og Abramsson (2000) for mer om kritisk alder i andrespråklæringen). Når det gjelder motivasjon, er dette en faktor forskning viser at har stor betydning for andrespråklæring (Gardner og Lambert 1972; Dörnyei 2005). Til tross for dette trenger man en dypere forståelse av innlærernes motivasjon for at den skal kunne brukes som kontrollvariabel. Når det gjelder tidligere språkbakgrunn i form av engelskkunnskaper, er det mange av informantene i denne studien som ikke har oppgitt dette. I tillegg er det et spørsmål om innlærernes vurdering av engelskkunnskaper er pålitelig. For det er sannsynlig at grunnlaget for å vurdere seg som for å være på begynnernivå, grunn-nivå, mellomnivå eller høyere nivå, er ulikt hos forskjellige innlærere. Formålet med variabelen utdanning er å kunne vurdere hvilken betydning utdanningsnivå har for andrespråklæring. Det viktigste i denne studien er derimot å finne ut om ferdighetsnivå kan forklare forskjellene vi ser. Derfor brukes ikke utdanningsnivå som kontrollvariabel, men CEFR-nivå. Når det gjelder oppgavetype, drøfter jeg hvilken betydning dette har for sammenlikningsgrunnlaget mellom gruppene i kapittel 8.

<sup>55</sup> Rammeverket refererer til *Det felles europeiske rammeverket for språk*. Dette inneholder beskrivelser av språkferdigheter på seks ulike nivåer (A1, A2, B1, B2, C1 og C2). Rammeverket brukes som utgangspunkt for vurdering av språkferdigheter. Rammeverket brukes også i utvikling av læreplaner, norsksprøver og kartleggingsverktøy (Golden og Monsen 2015: 203).

the learners originally targeted by the CEFR. That means that most of the descriptors are far removed from their social and cultural contexts» (2007: 667–668). Han mener derfor at «[...] their real needs and capacities, rather than a general level of proficiency, should be the starting point for language requirements» (Krumm 2007: 668).

Det er flere sider ved kritikken som er relevant i en studie som min, hvor CEFR-nivå fungerer som en kontrollvariabel. Et viktig poeng er knyttet til selve deskriptorene i de ulike referansenivåene. For siden de ulike ferdighetene som blir beskrevet her ikke er basert på forskning av faktiske språkinnlærere, åpner dette for spørsmål om innholdet faktisk stemmer overens med faktisk språkutvikling. På en annen side har mange sensorer, og ikke minst de samme sensorene, vurdert tekstene i ASK-korpuset. Dermed er det rimelig å gå ut fra at tekstene er vurdert på samme grunnlag. Dermed kan vi gå ut fra at CEFR-nivået for tekstene i ASK-korpuset gir oss en indikasjon på det generelle språknivået, og på den måten kan vi ved å kontrollere for denne variabelen finne ut i hvilken grad eventuelle forskjeller i mestring av negasjonsplassering mellom innlærergruppene er relatert til det generelle språknivået. Likevel, siden vurderingen av tekstene ikke er gjort med negasjonsplassering som eneste faktor, vil en sammenligning av mestring av negasjonsplassering i forbindelse med CEFR-nivå kunne vise forskjeller i mestring av negasjonsplassering så vel innad i et språknivå som mellom.

### 6.9.2 Oppholdstid som kontrollvariabel

Innlærerne som er representert i ASK-korpuset, oppga en rekke personopplysninger som man kan undersøke ulike fenomen i forbindelse med. Oppholdstid var en av disse, og alle som hadde forekomster av *ikke* (med unntak av én vietnamesisk innlærer), hadde oppgitt dette. Det er likevel flere grunner til å problematisere oppholdstid som et mål på tilegnelsestid. For det å oppholde seg i et land er ikke det samme som å gå aktivt inn for å lære seg språket. Det aller beste når en kontrollerer for tilegnelsestid, ville derfor være å se på oppholdstid i sammenheng med andre variabler. I ASK-korpuset finnes det tre slike variabler. Den ene er bruk av målspråket med valgene *aldri*, *sjelden* og *daglig*. Den andre er kurslengde i timer, mens den tredje er tid siden kursstart.

Når det kommer til bruk av målspråket, er dette noe alle de tyske og vietnamesiske innlærerne har oppgitt. Dette må likevel sies å være en usikker variabel. For hva de ulike innlærerne vurderer som grunnlag for å plasserer seg i en av tre kategoriene (*aldri*, *sjelden*, *daglig*), er usikkert. I tillegg kan forskjellene innenfor samme kategori være store. For både

en innlærer som bruker språket den ene gangen han/hun er innom butikken i løpet av dagen, og han/hun som bruker det flere timer om dagen, vil kunne plassere seg under kategorien *daglig*.

Hvis vi ser på oppholdstid i samband med tid siden kursstart, kurslengde i timer og bruksfrekvens av norsk, ville vi kunne fått et bedre bilde av eksponeringen av norsk og tilegnelsestiden. Problemet for denne studien er likevel at bruksfrekvens er en usikker variabel, samtidig som det er mangelfulle opplysninger om tid siden kursstart og kurslengde i timer for flere av innlærerne.<sup>56</sup> I tillegg er formålet med kontrollvariablene å se om eventuelle forskjeller i mestringen av negasjonsplasseringen har sammenheng med tilegnelsestid. Siden det mangler opplysninger om tiden siden kursstart og kurslengde i timer for flere av innlærere, samtidig som det er store forskjeller i oppholdstid mellom de to morsmålsgruppene, vil en kontrollering av alle disse variablene samlet sett medføre at vi sitter igjen med ytterst få innlærere som har lignende opplæringsprofil fra de to morsmålsgruppene. Derfor brukes bare oppholdstid som kontrollvariabel i denne studien, men med begrensningene ved denne variabelen som mål på tilegnelsestid i mente.

## 6.10 Fremgangsmåte

Jarvis (2012) skiller mellom to tilnærminger i undersøkelser av transfer: *comparison-based approach* («sammenlignende tilnærming») og *detection-based approach* («utforskende tilnærming»)<sup>57</sup>. De fire bevistypene som er presentert over, utgjør til sammen det Jarvis kaller et *comparison-based argument*. Der 1 og 2 avdekker om atferden i innlærerspråket er lignende for hele gruppen, viser 3 og 4 om atferden reflekterer karakteristikker i morsmålet, og om varierende atferd gjelder områder der det er forskjeller mellom målspråket og morsmålet (Jarvis 2012: 5). «Transfer research that collects and presents evidence in this manner follows what I correspondingly refer to as the comparison-based approach» (Jarvis 2012: 5). I den utforskende tilnærmingen undersøker man derimot ikke intra-S1-gruppe homogenitet og inter-S1-gruppe heterogenitet med utgangspunkt i forhåndsbestemte språkgrupper, funksjoner eller strukturer, men man søker heller mer generelt i et materiale og prøver med utgangspunkt i dette å avdekke hvilke morsmål informantene har (Jarvis 2012: 5–6).

---

<sup>56</sup> Når det kommer til kurslengde i timer, har mange av innlærerne ikke oppgitt dette: 16 av de tyske innlærerne og 3 av de vietnamesiske innlærere som har forekomster med *ikke*, har ikke oppgitt kurslengde i timer. Det samme gjelder for variabelen tid siden kursstart: 9 av de vietnamesiske innlærerne og én av de tyske innlærerne som har forekomster med *ikke*, har ikke oppgitt tid siden kursstart.

<sup>57</sup> De norske oversettelsene er fra Ragnhildstveit (2017: 72).

I denne studien har jeg på forhånd valgt ut hvilket språktrekk (negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger) som skal undersøkes, og hvilke morsmålsgrupper som skal sammenlignes (tysk og vietnamesisk). Dette innebærer at jeg har valgt en sammenlignende tilnærming til transfer i denne studien.

Det jeg skal gjøre i analysedelen er dermed å sammenligne atferden til informantene med utgangspunkt i deres negasjonsplassering i forhold til det finite verbet i hoved- og leddsetninger når norsk er andrespråk. I denne sammenligningen ses det nærmere på to av de fire bevistypene til Jarvis i forbindelse med hypotesene (se kapittel 5). Det ses etter graden av korrekt negasjonsplassering for de ulike informantene tilknyttet effekt 1 (intra-S1-gruppe homogenitet) og effekt 2 (inter-S1-gruppe heterogenitet). Det ses også indirekte på intra-S1-gruppe kongruitet gjennom å se om atferden i andrespråket kan spores tilbake til negasjonsplasseringsmønstre i innlærernes S1. Det at dette undersøkes indirekte, innebærer at jeg ikke analyserer tekster skrevet av disse innlærerne på deres morsmål, men heller tar utgangspunkt i kontrastive grammatikker.

De (eventuelle) forskjellene jeg finner skal analyseres for å se om de er signifikante. I tillegg til dette ser jeg på graden av korrekt plassering i lys av innlærerrelaterte faktorer som ferdighetsnivå (CEFR-nivå) og oppholdstid i Norge for å kunne avdekke om mestring av negasjonsplassering har sammenheng med noen av disse faktorene. Ved å kontrollere for disse variablene økes den indre validiteten.

I tillegg til å se på andelen riktige og feil plasseringer av *ikke* i forhold til det finite verbet i hoved- og leddsetninger hos de ulike innlærergruppene, analyseres også den språklige konteksten til forekomstene med *ikke*. Det er to fokusområder som analysen av den språklige konteksten sentrerer seg rundt: 1) om det er sammenheng mellom mestringen av negasjonsplassering og noe i den språklige konteksten, og 2) om de setningene som sammenlignes fra de to gruppene utgjør et godt sammenlikningsgrunnlag.

I analysen av forekomstene av *ikke* ble alle treffene gjennomgått manuelt og markert som leddsetning/hovedsetning og feil/korrekt plassering av *ikke*. Etter denne gjennomgangen ble det foretatt søk ved bruk av feilkoder. Hensikten med å både gjøre en egen analyse først og deretter sammenligne denne med de taggedede feilene i korpuset, var å undersøke inter-rater-reliabiliteten til klassifiseringen av forekomstene. For en lingvistisk analyse kan i enkelte tilfeller gi rom for skjønn, og for å sikre reliabiliteten er det viktig at det er størst mulig sannsynlighet for at de samme vurderingene ville blitt gjort uavhengig av forskeren. Siden det er flere sensorer som allerede har kodet ASK-korpuset, kan sammenligningen mellom deres resultat og mine resultater si noe om reliabiliteten til min analyse. For hvis koderne av

ASK-korpuset og jeg får samme resultat, gir dette høyere reliabilitet til min analyse. Hvis vi kommer frem til forskjellig resultat, er dette noe som derimot må drøftes nærmere.



## 7 Analyse og resultater

I dette kapitlet presenteres analysen av datamaterialet. Jeg tar for meg én og én av de tre hypotesene og analyserer og presenterer resultatene for hver av disse etter tur. For hver hypotese som undersøkes, beskrives dataene først deskriptivt for hver morsmålsgruppe før de to morsmålsgruppene sammenlignes med hverandre ved hjelp av statistiske analyseverktøy der dette er hensiktsmessig. Helt innledningsvis gis det en oversikt over datamaterialet i studien.

### 7.1 Datamateriale

Jeg har søkt frem alle forekomster av nektingsadverb i ASK-korpuset for de vietnamesiske og tyske innlærerne, samt den norske kontrollgruppen.<sup>58</sup> Disse søkerne viste at de tyske og vietnamesiske innlærerne hovedsakelig bruker nektingsadverbet *ikke* for å uttrykke negasjon i hoved- og leddsetninger, men at de også har noen forekomster hver av nektingsadverbet *aldri*<sup>59</sup>. Den norske kontrollgruppen har også forekomster av nektingsadverbene *neppe* og *knapt*, i tillegg til *ikke* og *aldri*. Det som er felles for dem alle, er at det er *ikke* som er det desidert mest frekvente nektingsadverbet. Siden det er så få forekomster av andre negasjoner enn *ikke* hos informantene, er det plasseringen av *ikke* som hypotesene undersøkes i forbindelse med.

Etter at alle forekomster av *ikke* var søkt frem i ASK for de ulike innlærergruppene, gikk jeg gjennom alle treffene manuelt. I denne gjennomgangen ble alle forekomster der negasjonen ikke var et setningsadverbial i en hoved- eller leddsetning fjernet. Jeg fjernet også forekomster hvor setningen manglet et finitt verb, hvor setningen inneholdt to finitte verb på hver sin side av *ikke*, hvis setningen var «uforståelig», og hvis to mulige tolkninger var mulig (og den ene gir riktig plassering og den andre feil). Etter at disse forekomstene var fjernet, gikk jeg gjennom hver og en av dem og klassifiserte dem som enten korrekt plassering eller feil plassering av *ikke*. Etter dette søkte jeg frem feilplasseringer av *ikke* i ASK-korpuset ved bruk av feilkoder.<sup>60</sup> Disse søkerne viste seg å ikke bare generere treff som jeg var ute etter, for feilplassering av *ikke* i forhold til andre ord enn det finitte verbet kom også med. I tillegg

---

<sup>58</sup> Se vedlegg 1 for søkeuttrykkene som ble benyttet i ASK.

<sup>59</sup> De tyske innlærerne har sju forekomster av *aldri* i leddsetninger og 16 i hovedsetninger. Disse er fordelt på 19 individer. De vietnamesiske innlærerne har tre forekomster av *aldri* i leddsetninger og sju i hovedsetninger. Disse er fordelt på 9 individer.

<sup>60</sup> Se vedlegg 1 for søkeuttrykk med feilkoder.

kom det med treff som jeg har fjernet av ulike årsaker (forekomster av *ikke* i en infinitivskonstruksjon og en setning som har to finite verb). I tillegg var det noen tilfeller hvor korpuset manglet feilkoder, men hvor min analyse viste at de var feil.<sup>61</sup> Med unntak av disse få tilfellene ga min analyse de samme resultatene som koderne i ASK-korpuset. Dermed har forskjellige kodere kommet frem til de samme resultatene uavhengig av hverandre.

Etter denne gjennomgangen stod følgende antall forekomster for de ulike morsmålsgruppene igjen:

Tabell 7.1: Oversikt over plasseringen av «ikke» for de tyske innlærerne

<b>Hovedsetninger</b>	
Feil i hovedsetninger	3
Riktig i hovedsetninger	233
<b>Totalt antall <i>ikke</i> i hovedsetninger</b>	<b>236</b>
<b>Leddsetninger</b>	
Feil i leddsetninger	52
Riktig i leddsetninger	75
<b>Totalt antall <i>ikke</i> i leddsetninger</b>	<b>127</b>
<b>Totalt antall forekomster av <i>ikke</i></b>	<b>363</b>

Tabell 7.2: Oversikt over plasseringen av «ikke» for de vietnamesiske innlærerne

<b>Hovedsetninger</b>	
Feil i hovedsetninger	2
Riktig i hovedsetninger	189
<b>Totalt antall <i>ikke</i> i hovedsetninger</b>	<b>191</b>
<b>Leddsetninger</b>	
Feil i leddsetninger	36
Riktig i leddsetninger	32
<b>Totalt antall <i>ikke</i> i leddsetninger</b>	<b>68</b>
<b>Totalt antall forekomster av <i>ikke</i></b>	<b>259</b>

<sup>61</sup> Se vedlegg 1 for en mer detaljert beskrivelse av treffene fra søk med feilkoder: hvorfor noen forekomster måtte fjernes, hvorfor noen forekomster burde ha vært tagget som feil og lignende.

Tabell 7.3: Oversikt over plasseringen av «ikke» for den norske kontrollgruppen<sup>62</sup>

<b>Antall leddsetninger med <i>ikke</i></b>	<b>90</b>
<b>Antall hovedsetninger med <i>ikke</i></b>	<b>169</b>
<b>Totalt antall forekomster</b>	<b>259</b>

Disse forekomstene fordeler seg på antall individer på følgende måte:

Tabell 7.4: Forekomstene fordelt på individer (tyske innlærere)

	<b>Antall</b>
<b>Individer med leddsetninger (L)</b>	59
<b>Individer med hovedsetninger (H)</b>	83
<b>Individer med både L og H</b>	50
<b>Individer med bare L</b>	9
<b>Individer med bare H</b>	33
<b>Alle individer</b>	92

Tabell 7.5: Forekomstene fordelt på individer (vietnamesiske innlærere)

	<b>Antall</b>
<b>Individer med leddsetninger</b>	50
<b>Individer med hovedsetninger</b>	81
<b>Individer med både L og H</b>	40
<b>Individer med bare L</b>	10
<b>Individer med bare H</b>	39
<b>Alle individer</b>	91

Det er dermed data fra til sammen 183 innlærere av norsk som er inkludert i datamaterialet i denne studien.<sup>63</sup> Disse individene fordeler seg på følgende måte etter kontrollvariablene CEFR-nivå og oppholdstid:

Tabell 7.6: Innlærere fordelt etter CEFR-nivå (tysk)

<b>CEFR- nivå</b>	<b>Antall individer</b>
A2	3
A2/B1	6
B1	39
B1/B2	26
B2	17
B2/C1	1
<b>Totalt</b>	<b>92</b>

<sup>62</sup> Den norske kontrollgruppen hadde bare korrekte plasseringer av *ikke*. Disse er fordelt på 81 individer.

<sup>63</sup> Jeg går nærmere inn på tallene i disse tabellene under hver hypotese.

Tabell 7.7: Innlærere fordelt etter CEFR-nivå (vietnamesisk)

CEFR-nivå	Antall individer
A2	3
A2/B1	45
B1	42
B1/B2	1
Totalt	91

Tabell 7.8: Innlærere fordelt etter oppholdstid (tysk)

Oppholdstid (år)	Antall individer
0–1	63
1–2	22
2–3	2
3–4	2
4–5	1
5 (over)	2
Totalt	92

Tabell 7.9: Innlærere fordelt etter oppholdstid (vietnamesisk)

Oppholdstid (år)	Antall individer
0–1	7
1–2	47
2–3	16
3–4	1
4–5	4
5 (over)	15
Totalt	90 <sup>64</sup>

Det vi allerede nå kan trekke ut av disse tabellene, er at de tyske innlærerne har flere forekomster av *ikke* i både hoved- og leddsetninger, at de tyske innlærerne som én gruppe holder et høyere nivå enn den vietnamesiske gruppen av innlærere (målt i CEFR-nivå), og at de vietnamesiske innlærerne i studien har gjennomsnittlig lengre oppholdstid enn den tyske gruppen. Dermed blir det interessant å se hvordan disse faktorene korrelerer med mestring av negasjonsplassering i norsk kontra morsmålpåvirkning.

## 7.2 Negasjonsplassering i hovedsetninger

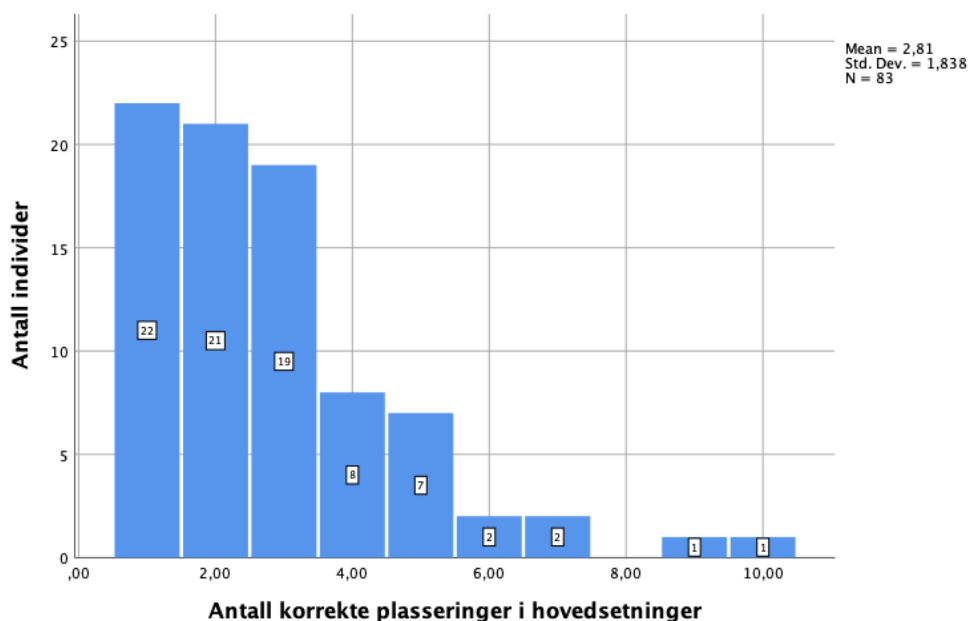
<sup>64</sup> Her står det 90 og ikke 91 som er det totale antallet på innlærere med vietnamesisk som morsmål i dette materialet. Årsaken til dette er at én innlærer ikke har oppgitt oppholdstid.

Hypotesen som ble undersøkt i forbindelse med negasjonsplassering i hovedsetninger, var følgende: *Innlærere med tysk som morsmål, vil ha mer korrekt negasjonsplassering i hovedsetninger enn innlærere med vietnamesisk som morsmål.* En bekreftelse av denne kan bety at morsmålet påvirker mestringen av negasjonsplassering. Men ifølge Jarvis må forskjellene innad i en gruppe (intra-S1-gruppe-homogenitet) være mindre enn forskjellene mellom gruppene (inter-S1-gruppe-heterogenitet) for at man i det hele tatt skal kunne snakke om morsmålpåvirkning. I det følgende ses det derfor først nærmere på plasseringen av *ikke* separat for de to gruppene, før de to morsmålsgruppene sammenlignes med hverandre.

### 7.2.1 De tyske innlærerne: Plassering av *ikke* i hovedsetninger

Som vi så i tabell 7.1, var det totalt 236 forekomster av nektingsadverbet *ikke* for de tyske innlærerne fordelt på 83 individer. Av disse var 233 av dem plassert korrekt, mens tre plasseringer var feil. De tre feilene var fordelt på to innlærere. Som vi kan se fra figur 7.1, hadde de fleste innlærerne enten 1, 2 eller 3 korrekte plasseringer av *ikke* i hovedsetninger. Når bare 3 av 236 forekomster er feil, betyr dette også at de fleste innlærerne har totalt 1–3 forekomster av *ikke* i hovedsetninger i datamaterialet.

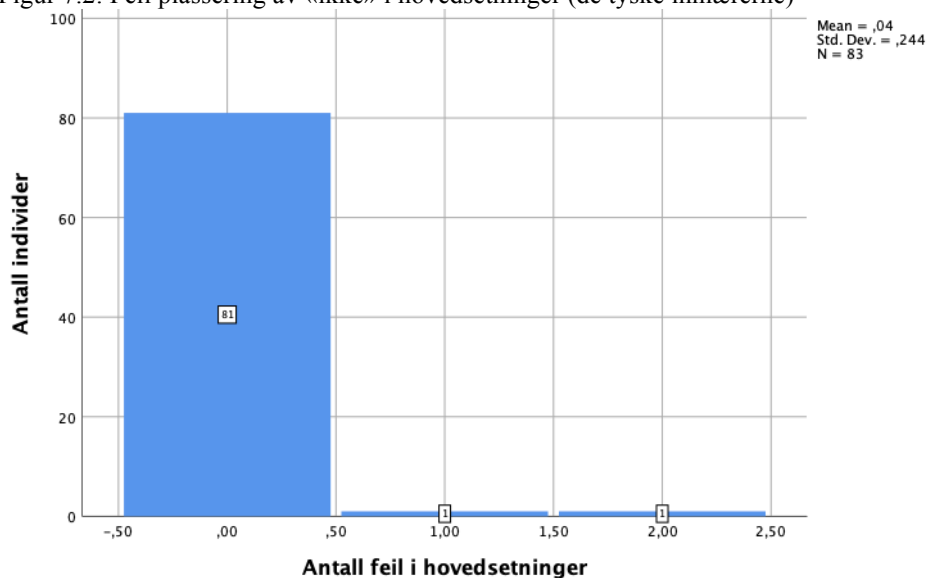
Figur 7.1: Korrekt plassering av «ikke» i hovedsetninger (de tyske innlærerne)



Når det kommer til feil plassering av *ikke* i hovedsetninger, var det én innlærer som hadde én feil, og dette var den eneste forekomsten av negasjonsplassering i hovedsetninger

for denne innlæreren. En annen innlærer hadde to feilplasseringer av totalt åtte forekomster. 81 innlærere hadde ingen feil.

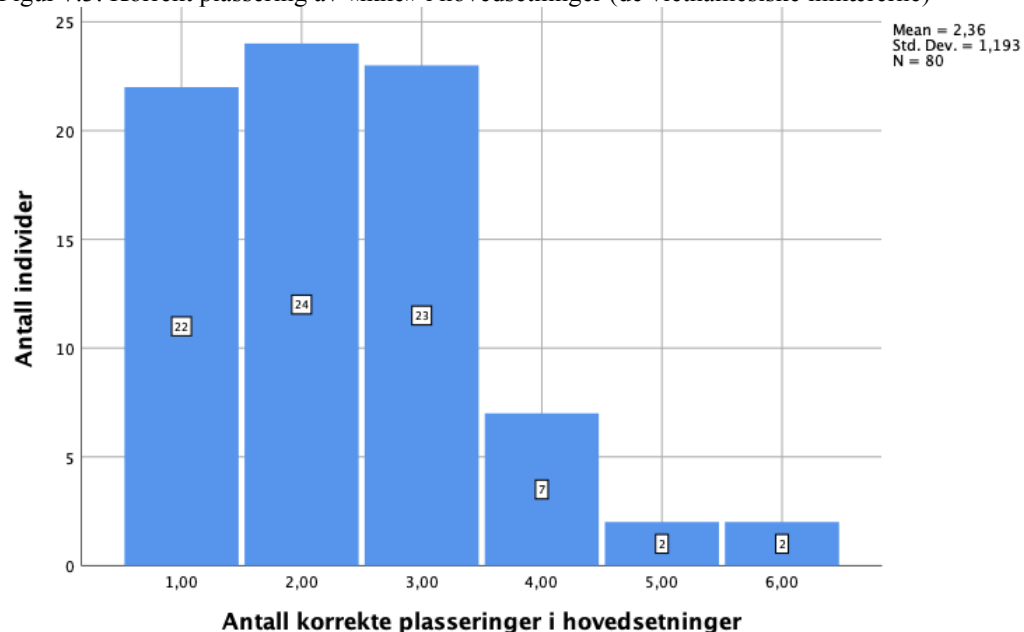
Figur 7.2: Feil plassering av «ikke» i hovedsetninger (de tyske innlærerne)



### 7.2.2 De vietnamesiske innlærerne: Plassering av *ikke* i hovedsetninger

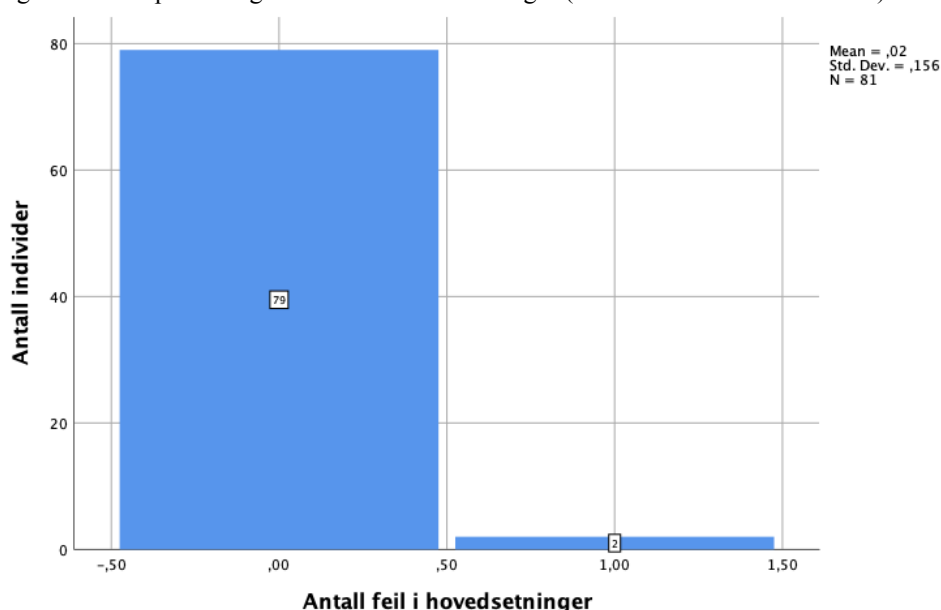
Som vi så i tabell 7.2, var det totalt 191 forekomster av nektingsadverbet *ikke* av de vietnamesiske innlærerne. Disse var fordelt på 81 informanter. 189 av disse er korrekte plasseringer, mens to av dem er feilplasseringer av *ikke*. Som vi ser fra figur 7.3, har også et flertall av de vietnamesiske innlærerne enten 1, 2 eller 3 korrekte plasseringer av *ikke* i hovedsetninger.

Figur 7.3: Korrekt plassering av «ikke» i hovedsetninger (de vietnamesiske innlærerne)



Det var bare to individer med feil plassering av *ikke* i hovedsetninger. Den ene innlæreren hadde én forekomst med *ikke*, og denne ene var feil. Den andre innlæreren hadde én feil av totalt tre forekomster. 79 innlærere hadde ingen feilplasseringer av *ikke* i hovedsetninger. Dermed kan vi allerede her se at det ikke er slik at de tyske innlærerne mestrer plasseringen av *ikke* i hovedsetninger bedre enn de vietnamesiske, siden nesten ingen av innlærerne plasserer *ikke* feil i hovedsetninger.<sup>65</sup>

Figur 7.4: Feil plassering av «ikke» i hovedsetninger (de vietnamesiske innlærerne)



### 7.2.3 En sammenligning av plasseringene for de to morsmålsgruppene

Hvis vi nå ser på disse tallene opp mot hypotesen<sup>66</sup>, kan vi se at tallene fra de tyske og vietnamesiske innlærerne motbeviser denne hypotesen. For tallene viser at begge morsmålsgruppene stort sett plasserer nektingsadverbet *ikke* korrekt i hovedsetninger. Til tross for at de tyske innlærerne gjør tre feil på flere forekomster (236), mens de vietnamesiske har to feil på færre forekomster (191), er det ingen holdepunkter for at hypotesen stemmer. Hvis vi knytter dette opp mot Jarvis' sine to bevistyper, kan vi konkludere med følgende: 1) vi finner intra-S1-gruppe homogenitet; innlærerne med samme morsmål har liknende atferd, og 2) vi finner *ikke* inter-S1-gruppe heterogenitet; innlærere med forskjellige morsmål har *ikke* forskjellig atferd, men lik i dette tilfellet. Dermed ser det

<sup>65</sup> Jeg ser på mulige forklaringer til at vi ikke finner noen forskjeller mellom gruppene i delkapittel 7.5.1, 8.1.1, 8.3.1 og 8.3.2.

<sup>66</sup> Hypotese 1: *Innlærere med tysk som morsmål, vil ha mer korrekt negasjonsplassering i hovedsetninger enn innlærere med vietnamesisk som morsmål.*

ikke ut til at morsmålet påvirker graden av korrekt negasjonsplassering i hovedsetninger. Men som Ortega trekker frem, kan transfer komme til uttrykk som «[...] subtle influences that remain beneath the surface and are easy to miss or can be readily misinterpreted or misdiagnosed» (2013: 44). Dermed kan det fortsatt være slik at morsmålet påvirker negasjonsplassering i hovedsetninger på andre måter, men tallene fra denne studien viser at det ikke påvirker graden av korrekt negasjonsplassering. Hva gjelder negasjonsplasseringsmønstre, gir ikke denne studien svar på.

Når det kommer til kontrollvariabler som CEFR-nivå og oppholdstid, ser vi fra tabell 7.6–7.9 at de to morsmålsgruppene fordeler seg veldig ulikt etter disse variablene. De tyske innlærerne presterer på et jevnt høyere nivå enn de vietnamesiske innlærerne, samtidig som de vietnamesiske innlærerne har lengre oppholdstid i Norge. Til tross for dette er mestringen av negasjonsplassering forholdsvis lik. Det er likevel et interessant forhold mellom oppholdstid og morsmålspåvirkning som må kommenteres nærmere.

For som vi så i delkapitlet om tidligere negasjonsstudier, viser flere studier at innlærere med ulike morsmål forserer utviklingstrinnene med ulik hastighet (Hyltenstam 1977; Ellis 1986; Larsen-Freeman og Long 1991). Hvis vi ser på oppholdstiden for individene i denne studien (tabell 7.8 og 7.9), ser vi at de tyske innlærerne har kortere oppholdstid enn de vietnamesiske.<sup>67</sup> Dette betyr at de vietnamesiske innlærerne har hatt lengre tid på seg til å lære negasjonsplasseringen i hovedsetninger enn de tyske innlærerne før de gjennomførte Språkprøven. Dermed kan vi ikke utelukke at de tyske innlærerne har mestret negasjonsplasseringen raskere enn de vietnamesiske innlærerne på grunn av morsmålet sitt. Det er likevel grunn til å problematisere oppholdstid som en indikator på tilegnelsestid. For oppholdstid betyr ikke at man aktivt går inn for å lære norsk, eller at man har gått til norskopplæring fra man ankom landet.<sup>68</sup> Derfor kan man ikke utelukke at de vietnamesiske og tyske innlærerne har begynt å tilegne seg det norske språket på samme tidspunkt til tross for ulik oppholdstid. Vi vet heller ikke om noen av de tyske innlærerne kan litt norsk fra før (fra fremmedspråkssundervisning i hjemlandet, for eksempel). De vietnamesiske innlærerne har derimot hovedsakelig kommet til Norge som flyktninger, og dermed er det lite sannsynlig at mange av disse innlærerne kunne noe norsk fra før. Det ville derfor i senere studier vært interessant å følge utviklingen for vietnamesiske innlærere og tyske innlærere fra de ankom Norge og som fulgte samme opplæringsprofil. Det ville kunne

---

<sup>67</sup> De fleste tyske innlærerne har vært i Norge fra 0–1 år, mens de fleste vietnamesiske innlærerne har vært i Norge i 1–2 år.

<sup>68</sup> MacKay og Flege (2004) fant i sin studie at alder ved ankomst til landet og bruksfrekvens hadde like mye å si som oppholdstid.



gi innsikt i om morsmålet påvirker mestringen av negasjonsplassering i hovedsetninger helt i starten av innlæringen. Siden dette ikke er noe en får undersøkt med utgangspunkt i dette datamaterialet, kan det bare konkluderes med at på det aktuelle testtidspunktet stemmer ikke hypotesen om at de tyske innlærerne har mer korrekt negasjonsplassering i hovedsetninger enn de vietnamesiske innlærerne. Men siden studier (Hyltenstam 1977) viser at leddsetninger er noe innlærere tar i bruk og mestrer noe senere enn hovedsetninger, blir det interessant å se hvordan informantene i denne studien plasserer *ikke* i leddsetninger.

## 7.3 Negasjonsplassering i leddsetninger

Hypotesen som ble undersøkt i forbindelse med negasjonsplassering i leddsetninger, er følgende: *Begge morsmålsgruppene vil ha tilnærmet lik grad av korrekt negasjonsplassering i leddsetninger.* Med utgangspunkt i teorien om at likhet er fasiliterende for transfer (Ringbom 2007; Jarvis og Pavlenko 2008), er det belegg for at en bekreftelse av denne hypotesen kan forklares som transfer. I det følgende presenteres først plasseringen av *ikke* i leddsetninger for de to morsmålsgruppene hver for seg, før de to gruppene sammenlignes med hverandre.

### 7.3.1 De tyske innlærerne: Plassering av *ikke* i leddsetninger

Som vi så i tabell 7.1 og tabell 7.4, er det totalt 127 forekomster av nektingsadverbet *ikke* fordelt på 59 tyske innlærere i datamaterialet. Av disse var det 75 korrekte plasseringer av *ikke* og 52 plasseringer som var feil. I tabell 7.10 ser vi andelen riktige plasseringer av *ikke* per antall leddsetninger med *ikke* for de ulike individene. Ut fra denne tabellen ser vi at de fleste innlærerne enten har alle plasseringene i leddsetninger riktig (24), eller at de bare har feilplasseringer (20). 9 stykker har halvparten riktig.

Tabell 7.10: Andelen riktig plassering av «ikke» i leddsetninger per antall leddsetninger med «ikke» (tyske innlærere)<sup>69</sup>

Andel riktig	Antall individer
100% riktig	24
80% riktig	1
75% riktig	1
67% riktig	2
50% riktig	9
40 %riktig	1
33 % riktig	1
0 % riktig	20
<b>Totalt</b>	<b>59</b>

<sup>69</sup> Se vedlegg 3 for en oversikt over antall leddsetninger med *ikke* og over antall feil og riktig per informant.

Disse forholdstallene alene kan derimot være til dels misvisende hvis man ikke også tar hensyn til hvor mange leddsetninger de ulike individene har.<sup>70</sup> Hvis vi ser på de individene som har 100% riktig, så har 19 av 24 én eller to forekomster av *ikke* i leddsetninger (tabell 7.11). Hvis vi er på de som har 0% riktige plasseringer, har 19 av 20 én eller to forekomster av *ikke* hver (tabell 7.12). Ser vi på de med 50% riktig, så har 7 av 9 to forekomster hver (tabell 7.13). Dette innebærer at 76,3% (45/59) av de tyske innlærerne har 1–2 forekomster hver av *ikke*.<sup>71</sup> Siden forholdstallene er basert på så få forekomster, kan det være problematisk å konkludere med at disse individene enten mestrer negasjonsplasseringen i leddsetninger eller ikke basert på disse tallene. Det disse tallene viser er dermed antallet individer som plasserer *ikke* riktig eller feil, og dette kan vi kommentere uten at dette likestilles med tilegnelse.

Siden så mange innlærere har 1–2 forekomster av *ikke*, kan man ta utgangspunkt i forholdstallene for å kommentere intra-S1-gruppe homogenitet. Det vi kan se ut fra datamaterialet (se tabell 7.10), er at vi ikke finner lik praksis hos de tyske innlærerne når det kommer til andelen korrekte plasseringer av *ikke* i leddsetninger hvis vi ser gruppen under ett.

Tabell 7.11: Antall leddsetninger per individ som har 100% riktig (tyske innlærere)

Antall leddsetninger	Antall individer
1	12
2	7
3	1
4	1
5	2
6	1
<b>Totalt</b>	24

Tabell 7.12: Antall leddsetninger per individ som har 0% riktig (tyske innlærere)

Antall leddsetninger	Antall individer
1	10
2	9
3	1
<b>Totalt</b>	20

<sup>70</sup> En fullstendig oversikt over alle informantenes antall leddsetninger, feil og riktige plasseringer og CEFR-nivå og oppholdstid, er å finne i vedlegg 3.

<sup>71</sup> Det er til sammen seks innlærere som har enten 33%, 40%, 67%, 75% eller 80% riktig plasseringer. Siden det er så få av disse, presenteres ikke disse i en egen tabell. Disse innlærerne har 3–5 forekomster av *ikke* i leddsetninger hver.

Tabell 7.13: Antall leddsetninger per individ som har 50% riktig (tyske innlærere)

Antall leddsetninger	Antall individer
2	7
4	1
6	1
<b>Totalt</b>	9

Dette ser vi også hvis vi ser på prosentandelen riktig i forhold til CEFR-nivå (tabell 7.14).<sup>72</sup> For det er ikke slik at individer med samme CEFR-nivå har samme prosentandel riktig. Hvis vi ser på de to største gruppene, ser vi at individene med 0 % riktig og 100% riktig fordeler seg forholdsvis likt etter CEFR-nivå. Unntaket er at det er fire flere individer med 100% riktig, og disse finner vi på CEFR-nivå B2. Hvis vi ser på de med 50% riktige plasseringer, fordeler de seg jevnt på B1, B1/B2 og B2-nivå.<sup>73</sup> Basert på disse tallene kan vi dermed konkludere med at det ikke er lik praksis hos individer med samme CEFR-nivå når det kommer til plasseringen av *ikke* i leddsetninger.<sup>74</sup>

Tabell 7.14: Prosentandel riktig av «ikke» i leddsetninger fordelt etter CEFR-nivå (tyske innlærere)

	0%	33%	40%	50%	67%	75%	80%	100%	Totalt
<b>A2</b>	1	0	0	0	0	0	0	1	2
<b>A2/B1</b>	1	0	0	0	0	0	0	1	2
<b>B1</b>	11	0	1	3	0	0	0	11	26
<b>B1/B2</b>	6	0	0	4	0	1	0	6	17
<b>B2</b>	1	1	0	2	2	0	1	5	12
<b>Totalt</b>	20	1	1	9	2	1	1	24	59

Hvis vi ser på prosentandelen riktige plasseringer av *ikke* i forhold til oppholdstid, er det heller ikke her slik at individer med samme oppholdstid har den samme prosentandelen riktige plasseringer (tabell 7.15). I den tyske informantgruppen har 40 av individene vært i Norge i 0–1 år. De fleste av disse har enten 0 % riktige plasseringer eller 100% riktig plasseringer. Dermed finner vi heller ikke liknende praksis for innlærere med samme oppholdstid.

<sup>72</sup> Tabell 7.14 og 7.15 er tatt med for å vise at vi ikke finner intra-S1-gruppe homogenitet når vi kontrollerer for CEFR-nivå eller oppholdstid.

<sup>73</sup> Hvis vi ser på de individene som har 67%–80% riktig, tilhører disse individene CEFR-nivå B1/B2 eller B2 (tabell 7.14). Det er også individer på disse CEFR-nivåene som har 0% riktig, 33% riktig og 50% riktig. Dermed er det heller ikke lik praksis her.

<sup>74</sup> Som jeg nevnte i delkapitlet om CEFR-nivå som kontrollvariabel (6.9.1), kan en av årsakene til at vi ikke finner lik praksis innenfor samme CEFR-nivå være at negasjonsplassering ikke var den eneste faktoren som tekstene ble vurdert etter. Dermed reflekterer CEFR-nivået en helhetlig vurdering av flere lingvistiske nivåer.

Tabell 7.15: Prosentandel riktig av «ikke» i leddsetninger fordelt etter oppholdstid (tyske innlærere)

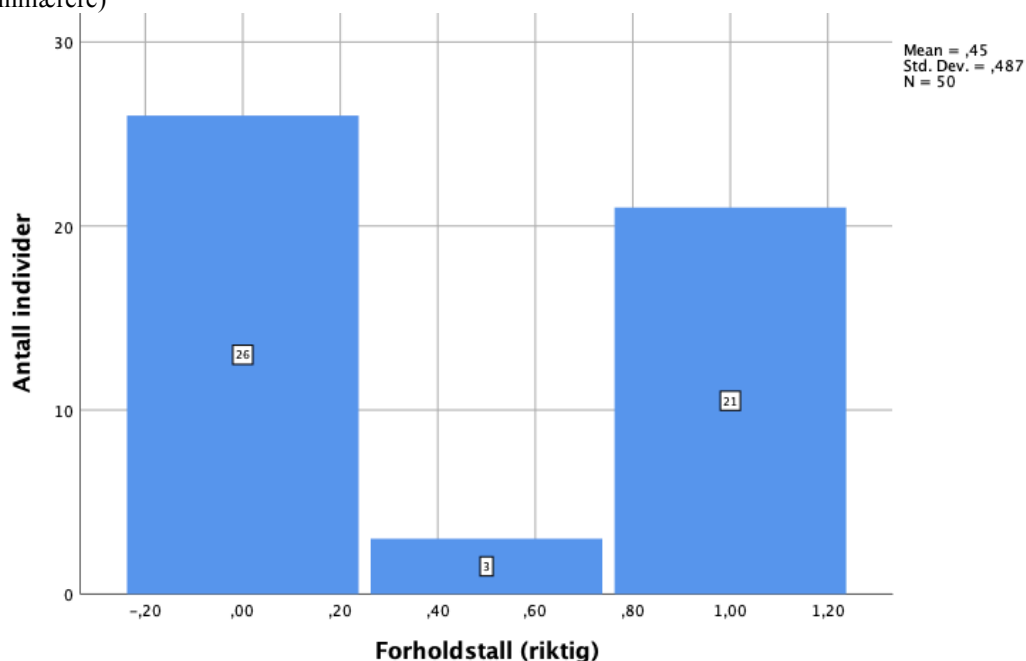
	0%	33%	40%	50%	67%	75%	80%	100%	Totalt
0–1	13	1	0	6	2	0	1	17	40
1–2	5	0	1	3	0	1	0	5	15
3–4	2	0	0	0	0	0	0	0	2
4–5	0	0	0	0	0	0	0	1	1
5(over)	0	0	0	0	0	0	0	1	1
<b>Totalt</b>	20	1	1	9	2	1	1	24	59

Når det kommer til intra-S1-gruppe homogenitet, ser vi dermed at vi ikke finner lik praksis hos de tyske innlærerne når det kommer til andelen korrekte plasseringer av *ikke* i leddsetninger. Verken hvis vi ser hele gruppen under ett, eller når vi deler inn gruppen i mindre grupper basert på CEFR-nivå og oppholdstid. Til tross for dette kan vi fortsatt finne inter-S1-gruppe heterogenitet mellom de to morsmålsgruppene. Dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 7.3.3.

### 7.3.2 De vietnamesiske innlærerne: Plassering av *ikke* i leddsetninger

Det er 68 forekomster av nektingsadverbet *ikke* i leddsetninger fordelt på 50 vietnamesiske innlærere i datamaterialet. Av disse er 32 av plasseringene riktig, mens 36 av dem er feil. I Figur 7.5 ser vi andelen riktige plasseringer av *ikke* per antall leddsetninger med *ikke* for de ulike individene. Også hos de vietnamesiske innlærerne kan vi se at de fleste enten bare har riktige plasseringer (21), eller bare feil plasseringer (26) av *ikke* i leddsetninger, mens tre individer har 50% riktige plasseringer.

Figur 7.5: Andel riktig plassering av «ikke» i leddsetninger per antall leddsetninger med «ikke» (vietnamesiske innlærere)



Hvis vi ser på antall leddsetninger i forbindelse med antall individer (tabell 7.16–7.18), ser vi at 48 av 50 (96,0%) vietnamesiske innlærere har 1–2 forekomster av *ikke* i leddsetninger. Dette innebærer at vi også her kan bruke forholdstallene som utgangspunkt for en undersøkelse av intra-S1-gruppe homogenitet innad i denne morsmålsgruppen.

Tabell 7.16: Antall leddsetninger per individ som har 0% riktig (vietnamesiske innlærere)

Antall leddsetninger	Antall individer
1	20
2	5
3	1
<b>Totalt</b>	<b>26</b>

Tabell 7.17: Antall leddsetninger per individ som har 100% riktig (vietnamesiske innlærere)

Antall leddsetninger	Antall individer
1	15
2	5
4	1
<b>Totalt</b>	<b>21</b>

Tabell 7.18: Antall leddsetninger per individ som har 50% riktig (vietnamesiske innlærere)

Antall leddsetninger	Antall individer
2	3
<b>Totalt</b>	<b>3</b>

Hvis vi sammenligner innlærerne i den vietnamesiske gruppen med samme CEFR-nivå, ser vi at heller ikke her er det lik praksis (tabell 7.19). Flertallet av de vietnamesiske innlærerne befinner seg på CEFR-nivå A2/B1. 18 av disse har ingen riktige plasseringer, mens 9 har alt riktig.

Tabell 7.19: Prosentandel riktig av «ikke» i leddsetninger fordelt etter CEFR-nivå (vietnamesiske innlærere)

	0% riktig	50% riktig	100% riktig	Totalt
<b>A2</b>	1	0	1	2
<b>A2/B1</b>	18	2	9	29
<b>B1</b>	7	1	11	19
<b>Totalt</b>	25	3	21	50

Heller ikke når vi sammenligner innlærere med samme oppholdstid, finner vi intra-S1-gruppe homogenitet (tabell 7.20). Flertallet av innlærerne har en oppholdstid i Norge fra 1–2 år. 11 av disse har bare riktige plasseringer av *ikke*, mens 10 av dem bare har feil plasseringer av *ikke*. Dermed finner vi ikke intra-S1-gruppe homogenitet i den vietnamesiske morsmålsgruppen verken når vi ser den som en helhet (figur 7.5), eller når vi deler den inn i mindre grupper etter oppholdstid og CEFR-nivå.

Tabell 7.20: Prosentandel riktig av «ikke» i leddsetninger fordelt etter oppholdstid (vietnamesiske innlærere)

	<b>0% riktig</b>	<b>50% riktig</b>	<b>100% riktig</b>	<b>Totalt</b>
<b>0–1</b>	3	1	2	6
<b>1–2</b>	10	2	11	23
<b>2–3</b>	8	0	4	12
<b>3–4</b>	1	0	0	1
<b>5 (over)</b>	4	0	4	8
<b>Totalt</b>	25	3	21	50

I disse delkapitlene har vi sett nærmere på plasseringen av *ikke* for hver av de to morsmålsgruppene, og det ble tydelig at vi ikke finner intra-S1-gruppe homogenitet hos noen av dem. Men ifølge Jarvis (2000: 259) trenger man ikke påvise alle de tre effektene for å stadfeste transfer, men minst to av dem. I det følgende skal vi sammenligne de to morsmålsgruppene med hverandre for å undersøke i hvilken grad morsmålet påvirker mestringsen av negasjonsplassering i leddsetninger. Dette gjøres ved å undersøke hypotese 2.<sup>75</sup> Men for å kunne stadfeste tilstedeværelsen av transfer må den praksisen de ulike morsmålsgruppene viser, kunne tilbakeføres til deres respektive morsmål (intra-S1-gruppe kongruitet).

### 7.3.3 En sammenligning av plasseringene til de to morsmålsgruppene

Hvis vi ser på antallet riktige og feilaktige plasseringer med utgangspunkt i totalt antall forekomster, ser vi noen forskjeller mellom gruppene. De tyske informantene har 127 forekomster av *ikke* i leddsetninger. 75 av disse er riktige plasseringer, mens 52 av dem er feilplasseringer av *ikke*. Dette innebærer at de tyske innlærerne har feil i 40,9% av tilfellene og riktig i 59,1% av tilfellene. De vietnamesiske innlærerne har på sin side totalt 68 forekomster av *ikke* i leddsetninger. 36 av disse er feil plasseringer, mens 32 av dem er korrekte plasseringer. Dette innebærer at disse innlærerne har riktig i 47,1 % av tilfellene og feil i 52,9 % av tilfellene. Ut fra dette kan vi se at de tyske innlærerne har en større prosentandel riktige plasseringer og en mindre prosentandel feilplasseringer sammenlignet med de vietnamesiske innlærerne. Det er likevel minst et problem med å sammenligne de to gruppene med utgangspunkt i totalt antall forekomster. For en slik sammenligning tar ikke hensyn til hvilke språkbrukere som har produsert hver enkelt negasjonsplassering, som for eksempel om det er noen individer som står for en stor andel av forekomstene som er riktige eller de som er feil. Dermed sier ikke disse tallene oss egentlig så mye om forholdet mellom

<sup>75</sup> Hypotese 2: Begge morsmålsgruppene vil ha tilnærmet lik grad av korrekt negasjonsplassering i leddsetninger.

de to gruppene, annet enn at de tyske innlærerne til sammen har flere forekomster av *ikke* enn de vietnamesiske innlærerne.

Et bedre utgangspunkt for å sammenligne de to gruppene med hverandre er å se på hvordan forekomstene fordeler seg på individnivå. Av de tyske innlærerne som har *ikke* i leddsetninger, har 24 av 59 av dem bare korrekte plasseringer, mens 20 av 59 bare har feilplasseringer av *ikke*. Dermed har 40,7 % av disse innlærerne bare korrekte plasseringer, mens 33,9 % av dem bare har feil. Av de vietnamesiske innlærerne har 21 av 50 innlærere bare korrekte plasseringer, mens 26 av 50 bare har feilplasseringer av *ikke*. Dermed har 42,0% bare korrekte plasseringer, mens 52,0 % av de vietnamesiske innlærerne bare har feilplasseringer av *ikke*. Hvis vi ser på disse tallene opp mot hverandre, ser vi at andelen individer med bare korrekte plasseringer er tilnærmet lik for de to gruppene 42,0% (vietnameserne) mot 40,7 % (tyskerne), mens andelen som bare har feilplasseringer av *ikke* i leddsetninger er mer ulik i de to gruppene. Dermed ser det ut til at de to morsmålsgruppene har liknende grad av korrekte plasseringer, men en større andel av de vietnamesiske innlærerne plasserer *ikke* feil (52,0%) enn de tyske innlærerne (33,9%).

Et spørsmål som derimot må stilles og undersøkes, er om denne forskjellen skyldes morsmålsbakgrunn eller om ferdighetsnivå og oppholdstid kan forklare disse forskjellene. Når det kommer til ferdighetsnivå, er forskjellene mellom gruppene markante (se tabell 7.14 og 7.19). De tyske innlærerne har de fleste innlærerne plassert fra nivå B1–B2, mens de vietnamesiske innlærerne stort sett plasserer seg på nivå A2/B1 og B1. På grunn av dette er det sannsynlig at den forskjellen vi ser mellom morsmålsgruppene i mestringen av negasjonsplasseringen i leddsetninger like gjerne kan forklares som en forskjell i ferdighetsnivå som morsmålspåvirkning. For å kontrollere for denne variabelen sammenlignes plasseringen av *ikke* for de innlærerne som befinner seg på ferdighetsnivå B1 fra begge gruppene.<sup>76</sup> En slik inndeling gjør at vi står igjen med 45 individer, hvor 19 av dem er vietnamesiske innlærere og 26 av dem er tyske innlærere. De fordeler seg på følgende måte etter CEFR-nivå B1 og grad av korrekt plassering:

Tabell 7.21: CEFR-nivå B1 og grad av korrekt plassering av «ikke» (begge morsmålsgruppene)

	0%	33%	40%	50%	67%	75%	80%	100%	Totalt
<b>Tyske innlærere (B1)</b>	11		1	3				11	26
<b>Vietnamesiske innlærere (B1)</b>	7			1				11	19

<sup>76</sup> Dette er det CEFR-nivået hvor det er flest felles innlærere i de to morsmålsgruppene.

Hvis vi sammenligner gruppene deskriptivt etter at vi har kontrollert for CEFR-nivå, ser vi at andelen tyske innlærere med bare feil er 42,3% (11/26) mot 36,8% (7/19) av de vietnamesiske innlærerne. Når det gjelder korrekte plasseringer, ser vi at 42,3% (11/26) av de tyske bare har korrekte plasseringer, mens 57,9% (11/19) av de vietnamesiske bare har korrekte plasseringer. Dermed kan vi se at ved å ta høyde for CEFR-nivå så har forholdet mellom gruppene endret seg. For nå er det en litt større andel individer med bare feilplasseringer hos de tyske innlærerne og en større andel som bare har korrekte plasseringer blant de vietnamesiske innlærerne sammenlignet med de tyske. Det disse tallene derimot ikke sier oss noe om eller tar hensyn til, er hvor mange forekomster av *ikke* de ulike informantene har. For er det slik at de som har 100% riktige plasseringer, bare har én forekomst hver eller har de flere? Tabellene 7.22 og 7.23 gir oss en bedre oversikt over dette. Her ser vi fordelingen av forekomster hos de tyske og vietnamesiske informantene med CEFR-nivå B1.

Tabell 7.22: Fordeling av forekomster hos de tyske informantene etter CEFR-nivå og oppholdstid (tyske innlærere)

Informanter	Antall leddsetninger	F	R	Forholdstall (riktig)	CEFR-nivå	Oppholdstid
s0028	5	3	2	0,4	B1	1-2
s0063	1	0	1	1	B1	0-1
s0065	2	2	0	0	B1	0-1
s0124	1	0	1	1	B1	0-1
s0127	2	2	0	0	B1	0-1
s0434	2	2	0	0	B1	0-1
s0439	6	3	3	0,5	B1	0-1
s0442	1	0	1	1	B1	0-1
s0443	2	2	0	0	B1	0-1
s0444	1	0	1	1	B1	0-1
s0445	2	1	1	0,5	B1	0-1
s0447	2	0	2	1	B1	0-1
s0452	1	0	1	1	B1	0-1
s0459	1	1	0	0	B1	0-1
s0460	1	0	1	1	B1	1-2
s0464	1	1	0	0	B1	1-2
s0466	2	1	1	0,5	B1	1-2
s0470	1	1	0	0	B1	1-2
s0910	1	1	0	0	B1	0-1
s0928	3	0	3	1	B1	1-2
s0952	6	0	6	1	B1	0-1
s0988	1	0	1	1	B1	1-2
s0990	1	1	0	0	B1	0-1
s0998	2	2	0	0	B1	0-1
s1001	2	2	0	0	B1	0-1
s1006	4	0	4	1	B1	0-1



Tabell 7.23: Fordeling av forekomster hos de vietnamesiske innlærerne etter CEFR-nivå og oppholdstid (vietnamesiske innlærere)

Informanter	Antall leddsetninger	F	R	Forholdstall (riktig)	CEFR-nivå	Oppholdstid
s0179	1	1	0	0	B1	0-1
s0181	2	0	2	1	B1	5 (over)
s0182	1	0	1	1	B1	5 (over)
s0583	1	1	0	0	B1	1-2
s0586	1	0	1	1	B1	1-2
s0602	4	0	4	1	B1	1-2
s0624	1	0	1	1	B1	1-2
s0634	1	0	1	1	B1	1-2
s0683	1	0	1	1	B1	0-1
s0707	1	1	0	0	B1	2-3
s0848	2	1	1	0,5	B1	1-2
s0850	1	0	1	1	B1	1-2
s0852	1	0	1	1	B1	2-3
s0854	1	1	0	0	B1	2-3
s0855	2	2	0	0	B1	2-3
s0885	1	1	0	0	B1	0-1
s0891	2	0	2	1	B1	5 (over)
s0894	2	0	2	1	B1	2-3
s0901	1	1	0	0	B1	0-1

Ut fra disse tabellene kan vi se at blant de tyske innlærerne har 5 av 26 flere enn tre forekomster av *ikke* i leddsetninger, mens det bare er én av 19 som har det samme av de vietnamesiske innlærerne. Av de tyske innlærerne er det 10 av 26 som har to forekomster, og 11 av 26 som har én forekomst hver. Av de vietnamesiske innlærerne har 5 av 19 to forekomster hver, mens 13 av 19 bare har én forekomst hver. Denne fordelingen skal vi se at får konsekvenser for valg av statistisk test for en statistisk sammenligning av gruppene.

### ***Valg av statistisk test***

Det finnes i utgangspunktet flere måter å gjøre en statistisk sammenligning av gruppene med utgangspunkt i disse dataene på. En måte er å ta utgangspunkt i forholdstallene. Det vil si antall riktig delt på antall forekomster av *ikke* i leddsetninger for hvert individ. Men fordi mange av innlærerne ikke har noen riktige plasseringer av *ikke* i leddsetninger eller bare feil plasseringer av *ikke*, vil forholdstallet for dette bli 0 eller 1. Hvis vi igjen ser på tabell 7.22 og 7.23, kommer det frem av den at det er snakk om 40 slike verdier av 45 mulige. En konsekvens av disse verdiene er at tallene ikke vil være normalfordelte. Dette betyr at vi ikke kan bruke parametriske tester som t-testen eller ANOVA.<sup>77</sup>

<sup>77</sup> Det finnes metoder for å gjøre dataene egnet for parametriske tester. Da kan man logit-transformere dem. For å logit-transformere tallene må de ikke inneholde nullverdier eller verdien 1. Dette er derfor et problem med mine data. Det man da kan gjøre er å bruke såkalte dummy-verdier. En vanlig dummy-verdi vil være 1/3 (Jensen

En test som det er mulig å bruke på mine data, er Fishers eksakte test. Denne har derimot ofte blitt brukt på en måte som har gitt ugyldige resultater (Jensen 2018: 461). For å sørge for at jeg får gyldige resultater er det derfor viktig at tallene er uavhengige observasjoner. Et tall på antall korrekte/feil plasseringer for en hel gruppe vil derimot regne hver enkelt korrekt plassering som en uavhengig observasjon, uten å ta hensyn til om et individ har flere enn én feil og flere enn én riktig.<sup>78</sup> Bruk av slike tall i Fisher eksakte test ville derfor gitt ugyldige resultater. Det finnes likevel flere måter å teste hypotesen på ved bruk av Fishers eksakte test som vil sørge for gyldige resultater. Den ene vil være å sammenligne individene i de to morsmålsgruppene etter antall som har alt riktig mot de som har minst én feil, og en tabell som testet de som har alt feil versus de med minst én riktig (Jensen 2018: 463). Dette vil gi en alfaverdi på  $0,05/2 = 0,025$ . En grunn til å ikke velge denne metoden er at det gjerne kan være tilfeldig om innlærerne har riktig/feil siden mange bare har én forekomst hver (24 av 45 innlærere har bare en forekomst hver). Vi kan dermed ikke med sikkerhet si at disse innlærerne enten mestrer eller ikke mestrer negasjonsplasseringen i norsk basert på disse tallene. Dermed er det ugunstig å plassere individene i så tydelige motpoler. På grunn av dette har en annen løsning blitt valgt.

Siden så mange innlærere bare har én forekomst hver av *ikke* i leddsetninger, er sannsynligheten for at dette er tilfeldig stor. Fordi tilfeldighetene er så store hos de informantene med bare én forekomst hver, behandles også de individene med både feil og riktige plasseringer på samme måte ved å gjennomføre et tilfeldig utvalg fra forekomstene til de ulike individene. Det vil si at det trekkes ut helt tilfeldig én forekomst hos hvert av disse individene, og denne klassifiseres som feil eller riktig. Fordelen med å gjøre det på denne måten er at man her tar høyde for tilfeldigheten ved at man behandler dataene på lik måte. Deretter kjøres Fishers eksakte test for å teste hypotesen om at de to gruppene vil ha tilnærmet samme andel korrekte plasseringer. Det er likevel to ulemper med denne fremgangsmåten. Den første er at materialet blir redusert, og den andre er at analysen ikke blir fullstendig etterprøvable når man benytter tilfeldigutvalgsmetoden (Jensen 2018: 463). Til

---

2017: 99–102). Det vil si at man gir nullverdier og 1-verdier en dummy-verdi på 0,33. Hvis da en informant har to feilplasseringer og ingen riktige plasseringer, kan man regne ut forholdstallet slik:  $0,33/2 = 0,165$  (Ragnhildstveit 2017: 189). Dette kan i mange tilfeller være aktuelt. For eksempel har Ragnhildstveit (2017) gjort dette i Artikkel 2 i sin doktoravhandling. Problemet med å gjøre dette med mine data, er at jeg har 40 slike verdier. Dette gjør at det ikke er holdbart å legge til dummy-verdier i mine data, da dette vil gjøre resultatene særdeles usikre. På grunn av dette må jeg velge en annen innfallsvinkel for å undersøke problemstillingen i denne studien.

<sup>78</sup> Brukt på mine data innebærer dette at denne testen vil telle de 81 forekomstene (54 fra de tyske innlærerne og 27 fra de vietnamesiske innlærerne) som uavhengige observasjoner. Det vil si at de vil telles som 81 forekomster fra 81 individer, til tross for at det bare er snakk om 45 individer. Derfor vil en Fishers eksakte test med disse tallene gi ugyldige resultater.

tross for disse ulempene er dette den metoden som vil gi de mest pålitelige resultatene av de metodene som er tilgjengelige, fordi denne metoden tar hensyn til at mange innlærere bare har én forekomst hver ved å ikke sette innlærerne i tydelige motpolarer når det kan være tilfeldig om den ene forekomsten er riktig eller feil.

Ved å gjøre det på denne måten har vi kontrollert for CEFR-nivå. Vi har derimot ikke kontrollert for oppholdstid. Hvis vi skulle kontrollert for begge disse variablene, ville vi nesten ikke ha igjen noe å sammenligne. For da måtte vi tatt utgangspunkt i oppholdstiden 1–2 år, siden det er den oppholdstiden med flest felles innlærere i de to morsmålsgruppene (se tabell 7.22 og 7.23). Dette ville redusert materialet fra 45 innlærere til 14 innlærere. Siden oppholdstid i utgangspunktet også er en usikker variabel å ta utgangspunkt i når det kommer til tilegnelse, har jeg derfor valgt å fokusere på CEFR-nivå som eneste kontrollvariabel.<sup>79</sup>

### ***Datagrunnlaget etter tilfeldig utvalg***

40 av de 45 innlærerne som sammenlignes i de to gruppene, har enten bare riktige plasseringer eller bare feilplasseringer av *ikke* i leddsetninger. Dermed trenger vi ikke trekke ut en tilfeldig forekomst hos disse innlærerne. De fem gjenværende innlærerne har både feil plasseringer og riktige plasseringer. Her har jeg derfor gjort et tilfeldig utvalg ved bruk av tilfeldig-funksjonen i Excel. Denne funksjonen gir et tilfeldig tall mellom 0 og 1. Før jeg trakk ut et tilfeldig tall, nummerte jeg de ulike forekomstene hos hver av disse innlærerne. Den forekomsten som kom først i teksten fikk nummer 1, den andre fikk nummer 2 osv.. Basert på det tilfeldige tallet i Excel, ble det klart hvilken forekomst som skulle tas med fra hver av disse innlærerne. Hvis en innlærer hadde to forekomster, ville et tilfeldig tall mellom 0 og 0,5 bety at det var den første forekomsten som skulle trekkes ut, men hvis tallet var mellom 0,51 og 1, var det den andre forekomsten som skulle velges ut. Etter det tilfeldige utvalget ble fordelingen mellom feil og riktige plasseringer følgende:

Tabell 7.24: Fordeling riktig/feil etter tilfeldig utvalg for hver av morsmålsgruppene

	<b>De tyske innlærerne</b>	<b>De vietnamesiske innlærerne</b>
<b>Feil</b>	13	7
<b>Riktig</b>	13	12
<b>Totalt</b>	26	19

<sup>79</sup> Jeg kunne kontrollert for oppholdstid isolert fra CEFR-nivå. Da måtte jeg sammenlignet innlærere med en oppholdstid på 1–2 år. Da ville jeg stått igjen med 15 tyske innlærere og 21 vietnamesiske innlærere. Disse tallene ville derimot ikke kunne tilføre noe til analysen av CEFR-nivå eller vice versa. Siden oppholdstid alene ikke er en reliabel variabel, har jeg derfor valgt å kontrollere for CEFR-nivå som eneste kontrollvariabel.

Det er tallene etter dette tilfeldige utvalget som er datagrunnlaget som analyseres ved hjelp av Fishers eksakte test.

### Resultatet

Før resultatet av Fishers eksakte test presenteres, må vi igjen ta en titt på hypotesen. Som nevnt lyder den som følger: *Begge morsmålsgruppene vil ha tilnærmet lik grad av korrekt negasjonsplassering i leddsetninger.* For å teste denne må det formuleres en nullhypotese som Fishers eksakte test undersøker. I dette tilfellet er nullhypotesen (H0) følgende:

*Negasjonsplassering (avhengig variabel) er uavhengig av morsmålet (uavhengig variabel).*

Den motsatte hypotesen (H1) er: *Negasjonsplassering er avhengig av morsmålet.*

Signifikantnivået er satt til  $\alpha=0.05$ .<sup>80</sup>

Vi kan se fra tabell 7.25 at de tyske innlærerne har 13 riktige og 13 feilaktige plasseringer av *ikke*, mens de vietnamesiske har 12 riktige plasseringer og 7 feilplasseringer av *ikke*. Dette må sies å være forholdsvis små forskjeller. Hvis vi deretter ser på tabell 7.26, kan vi se at p-verdien i Fishers eksakte test er  $p=.545$  (Exact Sig. (2-sided)). Dette innebærer at det er nullhypotesen som her bekreftes; negasjonsplasseringen er uavhengig av morsmålet.<sup>81</sup>

Tabell 7.25: Krysstabell riktig/feil for de to morsmålsgruppene (gjennomført i SPSS)

#### Morsmål \* Feilellerriktig Crosstabulation

			Feilellerriktig		Total
			Riktig	Feil	
Morsmål	Tysk	Count	13	13	26
		% within Morsmål	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Feilellerriktig	52,0%	65,0%	57,8%
Vietnamesisk	Vietnamesisk	Count	12	7	19
		% within Morsmål	63,2%	36,8%	100,0%
		% within Feilellerriktig	48,0%	35,0%	42,2%
Total	Total	Count	25	20	45
		% within Morsmål	55,6%	44,4%	100,0%
		% within Feilellerriktig	100,0%	100,0%	100,0%

<sup>80</sup> I humanistisk forskning er det vanlig å sette signifikantnivået til 0,05 (Jensen 2018: 451).

<sup>81</sup> Hvis vi ser på fotnote a i tabell 7.26, ser vi også at antakelsen for at Chi-square test kan bli kjørt er oppfylt. P-verdien i Pearson Chi Square-test er .380, altså  $p=.380$ . Denne p-verdien er med andre ord ganske lik den p-verdien vi fikk i Fishers eksakte test. Også her er det dermed nullhypotesen som bekreftes.

Tabell 7.26: Resultatet fra Fishers eksakte test og Chi-Square Tests (gjennomført i SPSS)

Chi-Square Tests						
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,770 <sup>a</sup>	1	,380	,545	,284	
Continuity Correction <sup>b</sup>	,329	1	,566			
Likelihood Ratio	,775	1	,379	,545	,284	
Fisher's Exact Test				,545	,284	
Linear-by-Linear Association	,753 <sup>c</sup>	1	,386	,545	,284	,165
N of Valid Cases	45					

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,44.

b. Computed only for a 2x2 table

c. The standardized statistic is -,868.

Det dette resultatet sier oss er dermed at de to morsmålsgruppene har tilnærmet lik grad av korrekt negasjonsplassering og feil negasjonsplassering i leddsetninger. Det finnes ingen statistisk signifikante forskjeller mellom dem som viser at den ene morsmålsgruppen plasserer negasjonen mer korrekt enn den andre morsmålsgruppen. Dermed stemmer forskningshypotesen om at «*Begge morsmålsgruppene vil ha tilnærmet lik grad av korrekt negasjonsplassering i leddsetninger.*» Knytter vi dette opp mot Jarvis' sine bevistyper, kan vi konkludere med følgende: 1) vi finner ikke intra-S1-gruppe homogenitet; det er ikke lignende atferd innad i morsmålsgruppene, og 2) vi finner ikke inter-S1-gruppe heterogenitet; det er ikke signifikante forskjeller mellom gruppene. Likevel må disse konklusjonene leses med visse forbehold siden andelen forekomster og antallet innlærere som de er basert på er forholdsvis små.<sup>82</sup>

## 7.4 Mestring av ulik negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger

I norsk er det ulik plassering av *ikke* i hoved- og leddsetninger. Det er få språk som deler denne karakteristikken, men tysk er ett av dem. I det følgende undersøkes det om morsmålet påvirker mestringen av dette negasjonsmønsteret i norsk som andrespråk. Hypotesen som undersøkes, er den følgende: *Innlærere med tysk som morsmål, vil ha mer korrekt variering av negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger enn innlærere med vietnamesisk som morsmål.*

<sup>82</sup> Betydningen dette har for konklusjonene som kan trekkes, drøftes i kapittel 8.

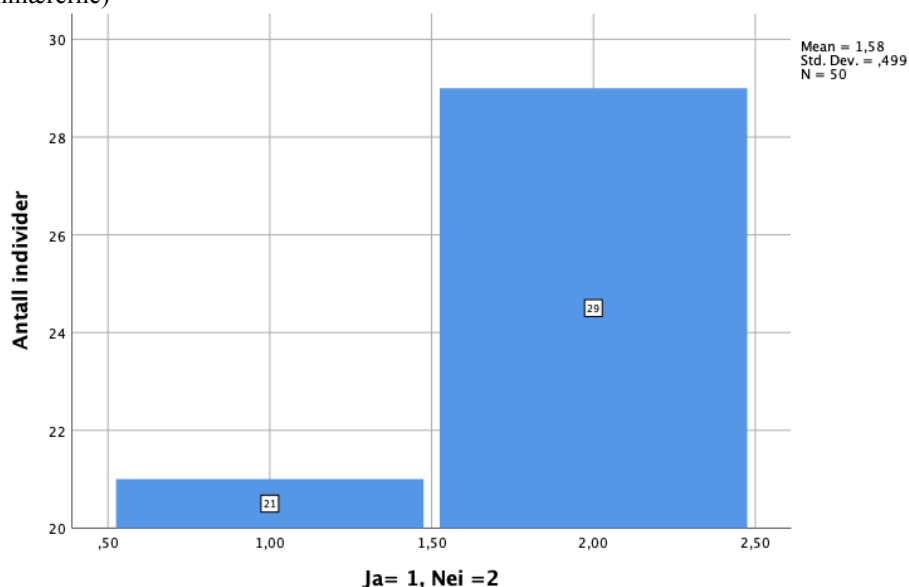
En kan tenke seg to analyser som kan si noe om dette. Den ene vil være å sammenligne de individene som både har *ikke* i hoved- og leddsetninger, for å se om de mestrer postverbal plassering i hovedsetninger og preverbal plassering i leddsetninger. Den andre varianten vil være å se på graden av feil og riktige plasseringer i leddsetninger. Denne siste varianten kommer jeg tilbake til i slutten av delkapitlet. Her skal vi konsentrere oss om den første.

Nå har vi sett at det er veldig få som plasserer *ikke* feil i hovedsetninger: Faktisk er det bare snakk om fire individer til sammen. Dette innebærer at tallene for mestring av den ulike plasseringen i hoved- og leddsetninger tilsvarer individer med feil og riktig plasseringer i leddsetninger med unntak av de som ikke har forekomster av *ikke* i hovedsetninger. Siden bare fire individer har feil i hovedsetninger, blir målet på om den ulike plasseringen mestres eller ikke den samme som for de som ikke har 100% riktige plasseringer i leddsetninger, med unntak av de som ikke har hovedsetninger, og de få som har feilplasseringer i hovedsetninger. For de vietnamesiske innlærerne er det dermed snakk om 40 individer som har både forekomster av *ikke* i hoved- og leddsetninger, mot 50 individer i den tyske morsmålsgruppen. I tillegg mestrer 29 av de tyske innlærerne ikke variasjonen mellom setningstypene mot 23 av de vietnamesiske innlærerne. Ser vi på andelen av de tyske innlærerne som ikke bare har riktige plasseringer i leddsetninger, er dette 35 innlærere mot 29 vietnamesiske innlærere. Forskjellene mellom innlærerne som mestrer variasjonen mellom setningstypene, og de som har riktige og feil plasseringer i leddsetninger, er dermed så liten at det ikke er hensiktsmessig å sammenligne disse gruppene statistisk med utgangspunkt i disse tallene. Resultatet fra Fishers eksakte test for leddsetninger viser at det ikke er noen signifikante forskjeller mellom gruppene, og dette gjelder derfor også for mestringen av variasjonen i plasseringen av *ikke* i de to setningstypene. Det presenteres derfor bare kort en deskriptiv oversikt over hvordan de to morsmålsgruppene mestrer variasjonen som en hel gruppe, og etter CEFR-nivå og oppholdstid.

#### **7.4.1 Ulik plassering i hoved- og leddsetninger**

Av de tyske innlærerne var det 50 individer som hadde forekomster av *ikke* i både hoved- og leddsetninger. Av disse mestret 21 innlærere den ulike plasseringen av *ikke* i hoved- og leddsetninger, mens 29 innlærere ikke gjorde det (figur 7.6).

Figur 7.6: Antall individer som mestrer den ulike plasseringen av «ikke» i hoved- og leddsetninger (de tyske innlærerne)



Hvis vi ser på mestringen av den ulike plasseringen i forbindelse med CEFR-nivå (tabell 7.27), ser vi at innlærere på samme CEFR-nivå har veldig forskjellig praksis:

Tabell 7.27: Mestring av ulik plassering i hoved- og leddsetninger etter CEFR-nivå (de tyske innlærerne)

	Ja (mestrer ulik plassering)	Nei (mestrer ikke ulik plassering)	Totalt
<b>A2</b>	1	1	2
<b>A2/B1</b>	1	1	2
<b>B1</b>	9	12	21
<b>B1/B2</b>	6	8	14
<b>B2</b>	4	7	11
<b>Totalt</b>	21	29	50

Vi ser en lignende tendens når vi sammenligner innlærere med samme oppholdstid (tabell 7.28). De fleste av innlærerne som har forekomster av *ikke* i både hoved- og leddsetninger, har en oppholdstid i Norge på 0–1 år. Av disse mestrer 14 variasjonen, mens 21 ikke mestrer den. Den største gruppen som mestrer variasjonen, og den største gruppen som ikke mestrer variasjonen, har altså lik oppholdstid i Norge. Dermed finner vi heller ikke lik praksis hos innlærere med samme oppholdstid i Norge.

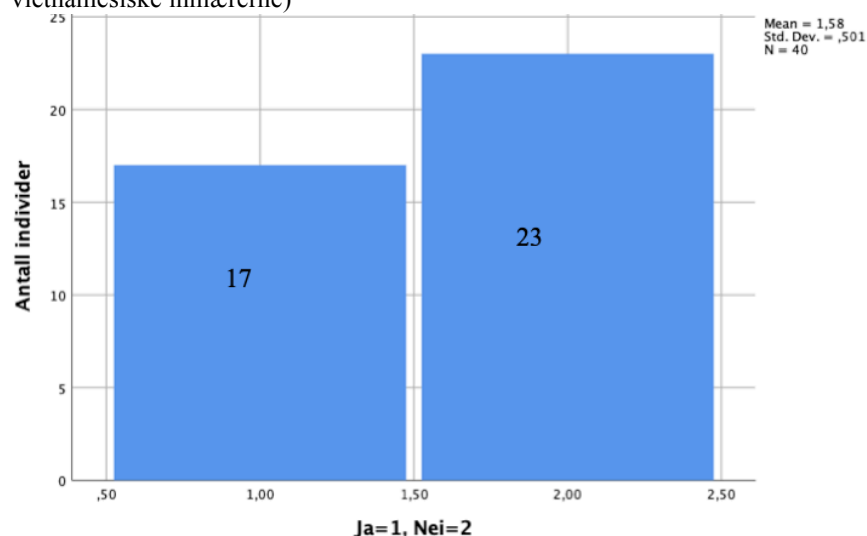
Tabell 7.28: Mestring av ulik plassering etter oppholdstid (de tyske innlærerne)

	Ja (mestrer ulik plassering)	Nei (mestrer ikke ulik plassering)	Totalt
<b>0–1 år</b>	14	21	35
<b>1–2 år</b>	5	6	11
<b>3–4 år</b>	0	2	2

<b>4–5 år</b>	1	0	1
<b>5 (over) år</b>	1	0	1
<b>Totalt</b>	21	29	50

Det var 40 av de vietnamesiske innlærerne som hadde forekomster av *ikke* i både hoved- og leddsetninger. Av disse mestret 17 av individene den ulike plasseringen i hoved- og leddsetninger, mens 23 ikke gjorde det (figur 7.7). Flertallet av individene som hadde både hoved- og leddsetninger, plasserer dermed ikke negasjonen ulikt i hoved- og leddsetninger.

Figur 7.7: Antall individer som mestrer den ulike plasseringen av «ikke» i hoved- og leddsetninger (de vietnamesiske innlærerne)



Hvis vi ser på mestringen av den ulike plasseringen av *ikke* i forbindelse med CEFR-nivå, kan vi se at innlærere med samme CEFR-nivå har ulik praksis (se tabell 7.29). For A2-nivået er det én i hver gruppe, mens det for B1 er 9 og 6 i hver gruppe. For A2/B1 er det 7 som mestrer den ulike plasseringen, mens 16 ikke mestrer den.

Tabell 7.29: Mestring av ulik plassering etter CEFR-nivå (de vietnamesiske innlærerne)

	<b>Ja</b> (mestrer ulik plassering)	<b>Nei</b> (mestrer ikke ulik plassering)	<b>Totalt</b>
<b>A2</b>	1	1	2
<b>A2/B1</b>	7	16	23
<b>B1</b>	9	6	15
<b>Totalt</b>	17	22	40

Hvis vi ser på mestringen av den ulike plasseringen i forbindelse med oppholdstid, ser vi at det ikke er slik at innlærere med den samme oppholdstiden har lik praksis (tabell 7.30).



For også i forhold til oppholdstid og graden av ikke-mestring og mestring fordeler individene seg jevnt utover.

Tabell 7.30: Mestring av ulik plassering etter oppholdstid (de vietnamesiske innlærerne)

	Ja (mestrer ulik plassering)	Nei (mestrer ikke ulik plassering)	Totalt
<b>0–1 år</b>	2	4	6
<b>1–2 år</b>	9	8	17
<b>2–3 år</b>	4	6	10
<b>3–4 år</b>	0	1	1
<b>5 (over) år</b>	2	4	6
<b>Totalt</b>	17	22	40

#### 7.4.2 En sammenligning av plasseringene til de ulike morsmålsgruppene

Av de tyske informantene mestrer 42% (21/50) av innlærerne den ulike plasseringen i hoved- og leddsetninger, mens 58% (29/50) ikke mestrer den. Av de vietnamesiske informantene mestrer 42,5% (17/40) den ulike plasseringen i hoved- og leddsetninger, mens 57,5% (23/40) ikke mestrer den. Dermed kan vi se at det er tilnærmet ingen forskjell i prosentandelen for mestring av den ulike plasseringen i to setningstypene. Hvis vi også skal kontrollere for CEFR-nivå, må vi igjen se på innlærere på B1-nivå. Her fordeler de vietnamesiske innlærerne seg slik: 9 av 15 (60%) av innlærerne mestrer variasjonen mot 6 av 15 (40%) som ikke gjør det. Av de tyske mestrer 9 av 21 (42,9%) variasjonen mot 12 av 21 (57,1%) som ikke mestrer den. Som Fisher eksakte testen viste, er ikke denne forskjellen statistisk signifikant.<sup>83</sup> Dermed er konklusjonen her at hypotesen ikke stemmer: De tyske innlærerne har ikke mer korrekt variering enn de vietnamesiske innlærerne.

Den andre måten å undersøke forholdet mellom mestringen av den ulike plasseringen i de to setningstypene og morsmålet til innlærerne på, ville være å se på graden av korrekt plassering i leddsetninger. For når det gjelder leddsetninger, så viser tidligere studier at man lærer dette først etter at plasseringen i hovedsetninger er mestret (Hyltenstam 1977). Negasjonsplasseringen i leddsetninger er som vi har sett, lik i tysk, norsk og vietnamesisk. Dermed kunne en anta, i tråd med Ringbom (2007) og Jarvis og Pavlenko (2008), at graden av korrekt plassering vil være forholdsvis lik mellom de to morsmålsgruppene (jf. hypotese 2). Det er derimot enda en faktor vi må ta hensyn til her. For som Lund (1997: 181) påpeker, kan det også være tilfelle at innlærere som har morsmål som ikke *differensierer* mellom

<sup>83</sup> Fisher eksakte testen som ble gjennomført i tilknytning til leddsetninger, har hovedsakelig overlappende tall med tallene for ulik plassering. Derfor er funnet fra denne statistiske testen også gjeldende her. Se en mer detaljert forklaring i andre avsnitt i begynnelsen av dette delkapitlet (7.4).

negasjonsplasseringen i hoved- og leddsetninger antar at dette også gjelder for målspåket. Overført til denne studien og disse innlærerne vil dette si at hvis innlærere med vietnamesisk som morsmål bruker postverbal negasjonsplassering i leddsetninger, kan også dette skyldes transfer fra morsmålet til tross for at vietnamesisk har preverbal negasjonsplassering i leddsetninger.<sup>84</sup> En mulig årsak til dette er nettopp at de vietnamesiske innlærerne ikke er kjent med denne varierende, og derfor gjør feil i leddsetninger til tross for at de har den samme plasseringen i morsmålet sitt. En hypotese som favner om dette, ville være følgende: *Innlærere med tysk som morsmål, vil ha mer korrekt negasjonsplassering i leddsetninger enn innlærere med vietnamesisk som morsmål.* Nå har derimot analysen av forholdet mellom negasjonsplassering i leddsetninger og morsmålsbakgrunn vist at de tyske og vietnamesiske innlærerne har liknende atferd når det kommer til plasseringen i leddsetninger, og dermed motbevises denne hypotesen. Ut fra disse analysene blir det tydelig at vi ikke finner grunnlag for å kunne konkludere med at morsmålet påvirker mestringen av den ulike plasseringen i hoved- og leddsetninger. Dette datamaterialet viser tvert om at disse to morsmålsgruppene mestrer dette fenomenet i norsk i liknende grad. Det ville derimot vært interessant å se om tyske innlærere ville hatt mer korrekt varierende mellom de to setningstypene enn vietnamesiske innlærere på et tidlig innlæringsstadium siden tidligere forskning har vist at morsmålspåvirkning gjerne er fremtredende tidlig i innlæringsfasen (Hyltenstam 1977; Ellis 1986; Larsen-Freeman og Long 1991; Jarvis og Pavlenko 2008: 203).<sup>85</sup> Til tross for dette kan det tenkes at morsmålspåvirkning også forekommer på senere stadier, men at de forekommer på andre (og ukjente) måter, og at effektene ikke er like synlige.

## 7.5 Analyse av den språklige konteksten

I de forutgående delkapitlene har jeg sammenlignet de tyske og vietnamesiske innlærernes plassering av *ikke* i hoved- og leddsetninger. Resultatene av disse analysene viste at hovedhypotesen om at morsmålet påvirker mestringen av negasjonsplassering i norsk ikke fikk støtte. Det er likevel nødvendig å spørre seg om det er faktorer ved den språklige konteksten i innlærernes setninger som kan ha vært avgjørende for resultatene fra

---

<sup>84</sup> Man kunne også snudd på det slik at man antok at leddsetningsplasseringen læres først, og dermed vil dette kunne føre til preverbal negasjonsplassering i hovedsetninger for de vietnamesiske innlærerne. Tidligere forskning på feltet tilsier derimot at leddsetninger læres etter hovedsetninger.

<sup>85</sup> Sammenfatningene av studier av negasjonsplassering til Ellis (1986), Larsen-Freeman og Long (1991) og studien til Hyltenstam (1977) viser at innlærere fra noen morsmålsgrupper forserer trinn i innlæringen raskere enn andre.

sammenligningen. For finner vi store forskjeller i den språklige konteksten til forekomstene av *ikke* mellom morsmålsgruppene? Og kan dette ha påvirket resultatene på noen måte?

### 7.5.1 Hovedsetninger

Til tross for at analysen av plasseringene av *ikke* i hovedsetninger viste tilnærmet ingen forskjell mellom de to morsmålsgruppene, kan det være forskjeller mellom de to morsmålsgruppene i kompleksiteten og variasjonen i den språklige konteksten. I det følgende ses det nærmere på dette.

Hovedsetningens forfelt er analysert på tre nivå. Det første nivået er en klassifisering av hva forfeltet inneholder. Det andre nivået er en analyse av subjektene i forfeltet, mens det tredje nivået ser på det som kommer før negasjonsplasseringen. I forbindelse med disse analysene er det spesielt graden av kompleksitet og variasjon som står sentralt.

Målet på kompleksitet er knyttet til strukturell kompleksitet: hvor mye som står foran *ikke* i den aktuelle ytringen. En setning hvor man har et enkelt adverbial eller et subjekt i forfeltet uten leddsetninger, klassifiseres som enkel (mindre kompleks). To eksempler på slike setninger er følgende: 1) **I dag** skal jeg ikke på butikken, og 2) **Jeg** skal ikke på butikken i dag. Hvis vi derimot har en adverbial leddsetning i forfeltet eller et subjekt som inneholder en leddsetning, eller et subjekt som er en infinitivskonstruksjon, klassifiseres denne som mer kompleks. Eksempler på slike setninger er: 3) **Mannen som eier den røde bilen**, er ikke hjemme, og 4) **Når sola skinner**, er det ikke gøy å være inne. Begrunnelsen for denne klassifiseringen er direkte knyttet til negasjonsplasseringen. For i en setning som 1 og 2 over, er det enklere å identifisere det finite verbet som avgjør hvor *ikke* skal plasseres. Når det derimot står et lengre (tyngre) ledd i forfeltet, kan det være vanskeligere å identifisere det finite verbet som avgjør hvor *ikke* skal plasseres. Derfor har jeg i tillegg til å se på forfelta og subjektene i setningene også analysert hvor mange ord som kommer før *ikke* i den aktuelle forekomsten. Her skilles det mellom forekomster som har fire ord eller mindre før *ikke*, og de som har mer enn fire ord foran *ikke*. Hvis det viser seg at det er store forskjeller i kompleksiteten og variasjonen i forfelta mellom de to morsmålsgruppene, kan dette være en årsak til at vi finner så små forskjeller mellom de to morsmålsgruppene når det kommer til variabelen riktig/feil. Før resultatene fra analysen legges frem, vil jeg trekke frem begrunnelsene for klassifiseringen av lette og tunge ledd foran *ikke* og deres forhold til kompleksitet/kapasitetsbelastning.

Hagen (2002) viser hvordan den språklige konteksten har betydning for graden av korrekt invertering. Hans studie viser at de underinverterte setningene «[...] tenderer mot å ha felles, synes å være at de inneholder trekk som belaster språkbrukerens informasjonsbehandlings-kapasitet i sterkere grad enn de korrekte inverterte setningene han får til» (Hagen 2002: 34). Leddene som Hagen (2002: 34–35) omtaler som korte/lette, inneholder 1–2 ord, mens de tunge/lange leddene inneholder 5 ord eller flere. I analysen jeg har gjort, skilles det mellom en kontekst med 1–4 ord og 5 ord eller mer. Den første kategorien er dermed i Hagens terminologi kort/lett og den andre er lang/tung.

Johansen (2008) har også undersøkt andrespråksinnlæreres mestring av inversjon. Hun undersøkte materialet sitt med utgangspunkt i to hypoteser, hvorav den ene var *kapasitetshypotesen*: «Variasjon er resultat av at kunnskapen om invertert ordstilling ikke er helt automatisert, og at den omkringliggende språklige konteksten i ulik grad belaster innlæreres kapasitet og påvirker hans muligheter til å nyttiggjøre seg av kunnskapen» (jf. the homogenous competence paradigm) (Johansen 2008: 63).<sup>86</sup> Med andre ord så hun på om trekk ved konteksten hadde betydning for mestringen av inversjon. Kapasitetsbelastning knytter hun til strukturell kompleksitet, og konteksten for inversjonen ble klassifisert som lav eller høy belastning basert på kontekstens kompleksitet. I kategorien lav belastning var korte ord og lengre ord, mens middels belastning ble definert som enkle fraser, og høy belastning som mer utbygde fraser og leddsetninger eller ledd som inneholdt leddsetninger (Johansen 2008: 64). Til tross for at Johansen klassifiserer hvert enkelt ord/frase/leddsetning etter denne kompleksitetsskalaen, kan tankegangen overføres til mine data. For selv om alle de fem ordene før en forekomst av *ikke* har lav belastning, vil de til sammen ha en høy belastning. Etter hennes terminologi kan vi dermed omtale setninger med 1–4 ord før *ikke* som enkel til middels belastning, mens 5 ord eller mer som høy belastning.

Til tross for at både Hagen og Johansen har fokus på innlæreres mestring av inversjon i varierte kontekster, er grunntanken overførbar til denne studien av negasjonsplassering. For det deres resultater viser, er at mestringen av inversjon har sammenheng med hvor tung og kompleks konteksten før invertingen er. Det vil si at til tross for en kunnskap om regelen kan en kompleks kontekst gjøre denne kunnskapen mindre tilgjengelig fordi presset på arbeidsminne blir større, noe som igjen kan føre til flere feil. Dette er et viktig poeng også i *konkurransmodellen*. For ifølge den fører konkurranse mellom to *ulike* strukturer (S1-

---

<sup>86</sup> En skiller vanligvis mellom to retninger innen teorier om variasjon i innlærerspråk: *the heterogenous competence paradigm* og *the homogenous competence paradigm* (Tarone 1988). De to hypotesene som Johansen (2008) fremsetter, representerer hvert av disse to paradigmene innen variasjonsteori (Johansen 2008: 54).

strukturen og S2-strukturen) til økt press på arbeidsminne, og dette kan føre til feil (Tokowicz og MacWhinney 2005: 175–176, MacWhinney 2005). Hvis vi tenker at en mer kompleks kontekst i tillegg øker presset på arbeidsminnet, vil sjansen for at S1-strukturen vinner når to ulike strukturer konkurrerer med hverandre, øke. Derfor: Hvis vi finner store forskjeller i kompleksitet/kapasitetsbelastning mellom morsmålsgruppene, kan dette belyse funnene fra analysen ytterligere.

### *Klassifisering av forfeltet*

Det er fem kategorier som er utgangspunktet for klassifiseringen av forfeltet. Disse er 1) adverbial (ikke leddsetning), 2) adverbial leddsetning, 3) subjekt, 4) annet setningsledd (direkte objekt og lignende) og 5) annet<sup>87</sup>. Fordelingen hos de ulike morsmålsgruppene ser slik ut:

Tabell 7.31: Forfeltet hos de tyske og vietnamesiske innlærerne

	<b>Adverbial</b>	<b>Adverbial leddsetning</b>	<b>Subjekt</b>	<b>Annet</b>	<b>Annet setningsledd</b>	<b>Totalt</b>
<b>De tyske innlærerne</b>	44 (18,6 %)	17 (7,2%)	143 (60,6%)	14 (5,9%)	18 (7,6%)	236 (99,9%) <sup>88</sup>
<b>De vietnamesiske innlærerne</b>	15 (7,9%)	6 (3,1%)	152 (79,6%)	9 (4,7%)	9 (4,7%)	191 (100%)

Ut fra denne tabellen ser vi tydelig at de tyske innlærerne har større variasjon i forfeltet sitt. 60,6% av de tyske innlærernes hovedsetninger med *ikke* har et subjekt i forfeltet sitt, mot 79,6% av hovedsetningene til de vietnamesiske innlærerne. Fordi det er et subjekt som er det mest frekvente setningsleddet i forfeltet, har subjektene i disse setningene blitt analysert nærmere.

Når jeg har sett nærmere på subjektet, har jeg fokusert på de subjektene hvor det er et pronomen, egennavn eller et subjekt som ikke inneholder en leddsetning eller en infinitivskonstruksjon. Kjentetegnet på disse subjektene er at de består av få ord. De tyske innlærerne har 106 slike subjekter av 236 (44,9%), mens de vietnamesiske innlærerne har 107 av 191 slike subjekter (56,0%). Dermed kan vi se at det er forskjeller mellom morsmålsgruppene her.

<sup>87</sup> Denne kategorien omfavner alt som ikke kan plasseres i de andre tre kategoriene. Eksempler på slike forfelt er hvis det mangler subjekt, eller hvis det er uklart hva forfeltet skal klassifiseres som.

<sup>88</sup> At det ikke er 100% skyldes avrunding.

I tillegg til dette har jeg analysert hovedsetningene med *ikke* etter hvor mye som kommer før negasjonen i setningen. Her skiller det mellom plasseringer av *ikke* som kommer etter fire ord eller mindre, og plasseringer av *ikke* som kommer der det er mer enn fire ord før *ikke*. Fordelingen mellom de to morsmålsgruppene ser slik ut:

Tabell 7.32: Lengden(tyngden) til det som kommer før negasjonsplasseringen for begge morsmålsgruppene

	<b>4 ORD ≤</b>	<b>4 ORD &gt;</b>	<b>Totalt</b>
<b>De tyske innlærerne</b>	134 (56,8%)	102 (43,2%)	236 (100%)
<b>De vietnamesiske innlærerne</b>	127 (66,5%)	64 (33,5%)	191 (100%)

Ut fra denne tabellen kan vi se at det er store forskjeller i hvor mye som kommer før *ikke* i hovedsetningene mellom de to morsmålsgruppene.<sup>89</sup> Hvis vi nå ser på disse to tabellene (tabell 7.31 og 7.32) og andelen (enkle) subjekter under ett, ser vi en klar trend:

- 1) De tyske innlærernes hovedsetninger med *ikke* viser mye større variasjon i hva vi finner i forfeltet,
- 2) De tyske innlærernes hovedsetninger med *ikke* inneholder færre enkle subjekter sammenlignet med de vietnamesiske innlærernes hovedsetninger med *ikke*, og
- 3) De tyske innlærernes hovedsetninger med *ikke* har tyngre ledd foran negasjonsplasseringen sammenlignet med de vietnamesiske innlærernes hovedsetninger med *ikke*.

Disse trendene sier oss ingenting om morsmålspåvirkning, men det sier oss noe om den språklige konteksten til hovedsetningene med *ikke* som sammenlignes i denne studien. At kompleksiteten og variasjonen i hovedsetningene med *ikke* er så forskjellig mellom de to morsmålsgruppene, kan skyldes den nivåforskjellen vi finner mellom disse innlærerne. For det er nærliggende å anta at kompleksitet i setningsoppbygging øker med språknivå. På grunn av dette sammenlignes også forfeltene i hovedsetninger som tilhører innlærere med B1-nivå fra begge morsmålsgruppene med hverandre.

Ut fra tabell 7.33 kan vi se at det også er store forskjeller i hva vi finner i forfeltet hos de tyske og vietnamesiske innlærerne på B1-nivå. I hovedsetningene med *ikke* fra de 33 tyske innlærerne på B1-nivå finner vi i 56,0% av tilfellene et subjekt, mot hele 83,5% i

<sup>89</sup> Forskjellen er på ti prosent, men siden disse prosentandelene er basert på *mange* forekomster, kan vi si at forskjellen er forholdsvis stor.

hovedsetningene med *ikke* av de 37 vietnamesiske innlærerne på B1-nivå.<sup>90</sup> Dermed er det tydelig at vi finner større variasjon i forfeltene til de tyske innlærerne på B1-nivå enn hos de vietnamesiske.

Tabell 7.33: Forfeltet hos innlærerne på B1-nivå

	Subjekt	Adverbial	Adverbial leddsetning	Annet setningsledd	Annet	Totalt
De tyske innlærerne	56 (56,0%)	23 (23,0%)	9 (9,0%)	7 (7,0%)	5 (5,0%)	100 (100%)
De vietnamesiske innlærerne	86 (83,5%)	7 (6,8%)	3 (2,9%)	6 (5,8%)	1 (1,0%)	103 (100%)

Det er også store forskjeller mellom morsmålsgruppene når det kommer til subjektet i forfeltet. De vietnamesiske innlærerne på B1-nivå har i 82,5% (85/103) av tilfellene et enkelt subjekt<sup>91</sup> i forfeltet. De tyske innlærerne har på sin side dette i 55% (55/100) av tilfellene.

Ut fra tabell 7.34 kan vi se at det også er store forskjeller mellom de to morsmålsgruppene når det kommer til tyngden og lengden på det vi finner før forekomsten av *ikke*; de tyske innlærerne på B1-nivå har en klart større andel forekomster hvor det er mer enn fire ord før *ikke*.

Tabell 7.34: Lengden(tyngden) til det som kommer før negasjonsplasseringen for innlærerne på B1-nivå

	4 ORD ≤	4 ORD >	Totalt
De tyske innlærerne	55 (55,0%)	45 (45,0%)	100 (100%)
De vietnamesiske innlærerne	77 (74,8%)	26 (25,2%)	103 (100%)

Med utgangspunkt i disse tallene kan vi konkludere med at vi finner tilnærmet de samme forskjellene i den språklige konteksten til forekomstene av *ikke* mellom de to morsmålsgruppene: både når vi ser på alle innlærerne samlet (s.80), og når vi ser på B1-innlærerne. Faktisk er forskjellene enda større når vi kontrollerer for CEFR-nivå. Disse trendene viser oss dermed at hovedsetningene til de tyske innlærerne er mer komplekse og varierte enn hovedsetningene med *ikke* hos de vietnamesiske innlærerne. Vi kan med andre ord konkludere med at forskjellene vi ser i kompleksitet og variasjon mellom de to morsmålsgruppene ikke nødvendigvis henger sammen med språknivå. Et spørsmål som

<sup>90</sup> Tallene 33 og 37 refererer til de innlærerne på B1-nivå med forekomster av *ikke* i hovedsetninger.

<sup>91</sup> Pronomen, egennavn eller et subjekt som ikke inneholder en leddsetning eller en infinitivkonstruksjon.

derfor er nærliggende, er hvilken grad av korrekt plassering av *ikke* de vietnamesiske innlærerne ville hatt hvis de hadde hatt like komplekse og varierte setninger som de tyske innlærerne. Vi kan ikke se bort i fra at denne forskjellen i kompleksitet og variasjon kan ha vært avgjørende for resultatene i denne studien.

### 7.5.2 Leddsetninger

Analysen av plasseringene av *ikke* i leddsetninger viste at de to morsmålsgruppene hadde tilnærmet lik grad av korrekt og feil plassering av *ikke*. Men som vi så over, gjorde en ytterligere analyse av den språklige konteksten til negasjonsplasseringene i hovedsetninger det klart at vi finner forskjeller i kompleksitet og variasjon mellom de to morsmålsgruppene. I det følgende er det konteksten til forekomstene av *ikke* i leddsetninger som står i fokus.

Analysen av den språklige konteksten i forekomster med *ikke* i leddsetninger har vært sentrert rundt fem områder: 1) leddsetningstype, 2) subjunksjon versus mangel på subjunksjon, 3) type subjunksjon, 4) plasseringen av leddsetningen i hovedsetningen, og 5) verbal bestående av et finitt kjerneverb versus verbal bestående av et finitt hjelpeverb/modalverb + et infinitt hovedverb.

Jeg har sett nærmere på leddsetningstype for å kunne se om innlærerne mestrer negasjonsplasseringen i mindre eller større grad avhengig av leddsetningstype. Er det for eksempel slik at nominale leddsetninger mestres oftere enn adjektiviske leddsetninger<sup>92</sup> og adverbiale leddsetninger, eller motsatt?

De neste to områdene, subjunksjon versus mangelen på subjunksjon og type subjunksjon, er tatt med på grunn av disse områdenes tilknytning til konseptet «cue validity» (jf. kjernen i konkurransemodellen). Ifølge konkurransemodellen inneholder språk *signaler* («cues») som gir informasjon til språkbrukere om hvordan de skal bruke/forstå setninger (Bates og MacWhinney 1989). Styrken til signaler («cue validity») er knyttet til tre faktorer: 1) *tilgjengelighet* («availability»), 2) *pålitelighet* («reliability»), og 3) *konfliktvaliditet* («conflict validity»). Tilgjengeligheten til et signal er knyttet til hvor frekvent det er, pålitelighet referer til hvor ofte signalet fører til den korrekte konklusjonen, mens konfliktvaliditet sier noe om hvor mye man kan stole på et signal i situasjoner hvor det er to signaler i konflikt med hverandre (Bates og MacWhinney 1989: 41–42). Hvis vi knytter dette opp mot bruken av subjunksjoner i leddsetninger, er det to forhold som er spesielt interessante for analysen: 1) at det er mer frekvent med subjunksjoner i leddsetninger enn

---

<sup>92</sup> Jeg bruker begrepet adjektivisk leddsetning i denne oppgaven, slik som Golden mfl. (2014: 149) gjør. Hagen (2012: 252) kaller den samme typen leddsetninger for relativsetninger.



uten i norsk (jf. *tilgjengelighet*), og 2) at det er sannsynlig at sjansen for at korrekt plassering av *ikke* er større når innlærerne får et tydelig signal om at «dette er en leddsetning» i form av en subjunksjon (jf. *pålitelighet*).<sup>93</sup> Med bakgrunn i dette undersøkes det om mestringen av negasjonsplasseringen har sammenheng med tilstedeværelsen/fraværet av subjunksjoner.

I noen situasjoner er et signal bare til hjelp hvis det står i kontrast til noe annet (jf. *contrast availability*) (MacWhinney 1997: 122–123). For eksempel signaliserer subjunksjonen *når* i norsk at vi har å gjøre med en leddsetning. Subjunksjonen *så* kan derimot både være en konjunksjon og en subjunksjon. Dermed er ikke subjunksjonen *så* et like pålitelig signal på at vi har å gjøre med en leddsetning som subjunksjonen *når*.<sup>94</sup> Derfor ses det også nærmere på om type subjunksjon har sammenheng med mestringen av negasjonsplasseringen hos de vietnamesiske og tyske innlærerne.

Plasseringen av leddsetningen i hovedsetningen er tatt med og analysert siden flere teorier postulerer en sammenheng mellom strukturell kompleksitet og mestringen av et språktrekk (jf. kapasitetshypotesen (Johansen 2008) og konkurransemodellen (Bates og MacWhinney 1989)). Som i analysen av hovedsetninger, er fokuset på hvor tungt det som kommer før negasjonsplasseringen er, og om dette på noen måte kan forklare dataene.

Utenom å analysere forfeltet nærmere har jeg også sett på om verbalet i leddsetningene med *ikke* består av et finitt kjerneverb<sup>95</sup> eller en konstruksjon med et finitt hjelpeverb/modalverb + et infinitt hovedverb.<sup>96</sup> Ifølge Lund er det «[...] på baggrund af en lang række undersøgelser generel enighed om at negationen først tilegnes i forbindelse med modal- og hjelpeverber og kopula» (1997: 176). Dette gjelder for engelsk hvor negasjonen plasseres postverbalt i både hoved- og leddsetninger. Hyltenstam (1977) fant i sin undersøkelse av svensk som andrespråk, at når det gjaldt hovedsetninger ble negasjonsplasseringen først mestret i forbindelse med finitte hjelpeverb/modalverb, mens innlærerne mestret plasseringen av *ikke* i forbindelse med et finitt kjerneverb først i

---

<sup>93</sup> Dette forutsetter at innlærerne faktisk oppfatter en subjunksjon som et signal på at de har å gjøre med en leddsetning – noe de ikke nødvendigvis gjør av ulike årsaker (se mer om dette på s. 92–94).

<sup>94</sup> Flere ord som både er en subjunksjon og har andre ordklassetilørigheter: *Så* kan være en konjunksjon, en subjunksjon, et adverb og en interjeksjon (Hagen 2012: 232). *Før*, *siden* og *til* kan også være preposisjoner, mens *da* også kan fungere som et adverbial (Golden mfl. 2014: 110–111).

<sup>95</sup> Jeg bruker betegnelsen «kjerneverb» istedenfor bare *verb*, siden det finitte verbet er kjernen i alle verbfraser. Kjerneverb brukes dermed ikke med den betydningen Viberg (2002) gjør (de mest frekvente verbene innenfor sitt semantiske felt).

<sup>96</sup> Definisjonene av hjelpeverb, hovedverb og modalverb som ligger til grunn i denne studien, er fra Hagen (2012: 284, 297): «Et hjelpeverb er et verb som har en infinitt verbfrase som komplementærledd. Et hovedverb er et verb som står som kjerneledd i en verbfrase som opptre som komplementærledd for et hjelpeverb. [...] Et modalverb er et verb som tar naken infinitivsfrase som komplementærledd [...]»

leddsetninger.<sup>97</sup> Derfor ses det nærmere på om det er noen sammenheng mellom mestring av negasjonsplassering og bruken av hjelpeverb/modalverb og kjerneverb når norsk er andrespråk.

Det er to fokusområder som analysen av den språklige konteksten sentrerer seg rundt: 1) om det er sammenheng mellom mestringen av negasjonsplasseringen og noe i den språklige konteksten, og 2) om de leddsetningene som sammenlignes fra de to gruppene utgjør et godt sammenlikningsgrunnlag, eller om det er så store forskjeller i kompleksitet og variasjon i den språklige konteksten i leddsetningene at dette gjør det vanskeligere å trekke konklusjoner basert på disse dataene.

### *Leddsetningstype*

Begge morsmålsgruppene hadde forekomster av *ikke* i de tre leddsetningstypene som vi finner i norsk: nominal leddsetning, adverbial leddsetning og adjektivisk leddsetning. Hos begge innlærergruppene var nominale leddsetninger med *ikke* mest frekvent (se tabell 7.35). I tillegg kan vi se at for begge morsmålsgruppene er alle de tre leddsetningstypene godt representert i dette materialet.

Vi kan se noen forskjeller mellom gruppene når det kommer til riktig og feil plassering av *ikke* i forhold til disse leddsetningstypene. For der de tyske innlærernes forekomster av *ikke* alltid var mer riktig enn feil for de tre leddsetningstypene, gjaldt dette bare for forekomster av *ikke* i adverbiale leddsetninger hos de vietnamesiske innlærerne. I nominale leddsetninger og adjektiviske leddsetninger hadde de vietnamesiske innlærerne feil i 57,1% og 61,5% av tilfellene.

Til tross for at de tyske innlærerne ser ut til å mestre negasjonsplasseringen bedre enn de vietnamesiske innlærerne når vi ser på alle innlærerne samlet, er det ikke slik at feilene som gjøres er knyttet til én spesiell leddsetningstype hos noen av innlærergruppene. Dermed ser det ikke ut til at mestringen av negasjonsplassering har sammenheng med leddsetningstype.

---

<sup>97</sup> Siden det nesten ikke var noen feil når det kom til plasseringen av *ikke* i hovedsetninger, kommenterer jeg ikke fordelingen mellom finite kjerneverb og et finitt hjelpeverb/modalverb + et infinitt hovedverb i oppgaven. En oversikt over fordelingen finnes likevel i vedlegg 9.

Tabell 7.35: Antall forekomster av «ikke» sett i forbindelse med ulike leddsetningstyper

		<b>Nominal leddsetning</b>	<b>Adverbial leddsetning</b>	<b>Adjektivisk leddsetning</b>
<b>De tyske innlærerne</b>	Totalt antall forekomster	65 (51,2%)	30 (23,6%)	32 (25,2%)
	Riktige plasseringer	38 (58,5%)	20 (66,7%)	17 (53,1%)
	Feil plasseringer	27 (41,5%)	10 (33,3%)	15 (46,9%)
<del>XXXXXXXXXX</del>				
<b>De vietnamesiske innlærerne</b>	Totalt antall forekomster	28 (41,2%)	27 (39,7%)	13 (19,1%)
	Riktige plasseringer	12 (42,9%)	15 (55,6%)	5 (38,5%)
	Feil plasseringer	16 (57,1%)	12 (44,4%)	8 (61,5%)

### *Mangler subjunksjon versus har subjunksjon*

Når det gjelder kategorien subjunksjon versus mangler subjunksjon, kan vi se at begge innlærergruppene har flertall av forekomster av *ikke* i leddsetninger med subjunksjoner (tabell 7.36). Samtidig kan vi se at både de tyske innlærerne og de vietnamesiske innlærerne plasserer oftere *ikke* feil enn riktig når leddsetningen mangler en subjunksjon. Dette er i så måte i tråd med teorien om *signalvaliditet*, siden en kan anta at en subjunksjon gir et eksplisitt signal om at vi har å gjøre med en leddsetning. Nå tester ikke denne studien direkte om tilstedeværelsen av en subjunksjon og fraværet av en subjunksjon påvirker negasjonsplasseringen i leddsetninger. Men siden disse tallene viser at det gjøres flere feil når leddsetningen mangler en subjunksjon, er det godt mulig at dette påvirker mestringen av negasjonsplasseringen nettopp i kraft av det signalet en subjunksjon kan avgi. På samme tid kan vi se at det også gjøres mange feil når leddsetningen inneholder subjunksjoner. Dermed er det lite som tyder på at det *bare* er mangelen på subjunksjoner versus subjunksjoner som påvirker mestringen av negasjonsplassering i leddsetninger.

Tabell 7.36: Mangler subjunksjon versus har subjunksjon

		<b>Mangler subjunksjon</b>	<b>Subjunksjon</b>
<b>De tyske innlærerne</b>	Antall forekomster av <i>ikke</i>	12 (9,4%)	115 (90,6%)
	Feil	7 (58,3%)	45 (39,1%)
	Riktig	5 (41,7%)	70 (60,9%)
<del>XXXXXXXXXX</del>			
<b>De vietnamesiske innlærerne</b>	Antall forekomster av <i>ikke</i>	11 (16,2%)	57 (83,8%)
	Feil	7 (63,6%)	29 (50,9%)
	Riktig	4 (36,4%)	28 (49,1%)

### *Type subjunksjon*

De tyske innlærerne benytter seg av 12 ulike subjunksjoner, mens de vietnamesiske innlærerne bruker 8 ulike subjunksjoner (se tabell 7.37 og 7.38). Felles for begge er at det er subjunksjonen *at* som er mest frekvent i forbindelse med negasjonsplasseringene i leddsetninger. Av de subjunksjonene som innlærerne bruker hyppigst, har innlærerne i begge morsmålsgruppene både feil og riktige plasseringer av *ikke*. Dermed ser det ikke ut til å være noen sammenheng mellom mestring av negasjonsplassering og type subjunksjon. Det er likevel ett unntak til denne konklusjonen. For når subjunksjonen er *fordi*, gjør innlærerne i de to morsmålsgruppene feil i 80% og 100% av tilfellene. Disse tallene er basert på henholdsvis 5 og 4 forekomster. En kan jo spekulere litt rundt hvorfor det gjøres så mye feil i forbindelse med denne subjunksjonen, og en nærliggende årsak kan være at *fordi* har samme semantiske innhold som konjunksjonen *for* (Hagen 2012: 235). Det vil si at hvis *for* brukes, blir setningen en hovedsetning, og dermed skal *ikke* plasseres postverbalt. Brukes derimot *fordi*, er setningen en leddsetning hvor *ikke* skal plasseres preverbalt. Dermed utløser bruken av de to forskjellige grammatiske egenskaper. Denne forskjellen ser det ut til at disse innlærerne har problemer med.

Av de subjunksjonene som har flere ordklassetilørigheter, og som dermed kan ha svakere signalstyrke enn «rene» subjunksjoner (jf. teorien om signalvaliditet), er det bare *da* og *siden* som benyttes av disse innlærerne. I tillegg er det bare to forekomster av disse subjunksjonene, og begge finner vi hos tyske innlærere. En kan jo spekulere i om dette er subjunksjoner som innlærere unngår, nettopp fordi de kan brukes i flere sammenhenger enn bare i leddsetninger, og fordi de ikke utelukkende forbindes med leddsetninger.

Tabell 7.37: Type subjunksjon (de tyske innlærerne)

Type subjunksjon	Antall forekomster av <i>ikke</i>	Feil	Riktig
At	61 (53,0%)	24 (39,3%)	37 (60,7%)
Som	22 (19,1%)	9 (40,9%)	13 (59,1%)
Hvis	9 (7,8%)	1 (11,1%)	8 (88,9%)
Hvorfor	2 (1,7%)	1 (50%)	1 (50%)
Selv om	2 (1,7%)	0 (0%)	2 (100%)
Hvor	1 (0,9%)	1 (100%)	0 (0%)
Når	9 (7,8%)	4 (44,4%)	5 (55,6%)
Fordi	5 (4,3%)	4 (80%)	1 (20%)
<b>Da</b>	1 (0,9%)	0 (0%)	1 (100%)
Mens	1 (0,9%)	0 (0%)	1 (100%)
<b>Siden</b>	1 (0,9%)	1 (100%)	0 (0%)
Allikevel	1 (0,9%)	0 (0%)	1 (100%)
<b>Totalt</b>	<b>115</b>	<b>45</b>	<b>70</b>

Tabell 7.38: Type subjunksjon (de vietnamesiske innlærerne)

Type subjunksjon	Antall forekomster av <i>ikke</i>	Feil	Riktig
At	22 (38,6%)	10 (45,5%)	12 (54,5%)
Som	8 (14,0%)	6 (75%)	2 (25%)
Hvis	13 (22,8%)	6 (46,2%)	7 (53,8%)
Selv om	6 (10,5%)	2 (33,3%)	4 (66,7%)
Når	2 (3,5%)	0 (0%)	2 (100%)
Fordi	4 (7,0%)	4 (100%)	0 (0%)
Hva	1 (1,8%)	1 (100%)	0 (0%)
Dersom	1 (1,8%)	0 (0%)	1 (100%)
<b>Totalt</b>	<b>57</b>	<b>29</b>	<b>28</b>

### *Plasseringen av leddsetningen i hovedsetningen*

Når det gjelder plasseringen av leddsetningen med *ikke* i hovedsetningen, har forekomstene blitt analysert med to ulike utgangspunkt. Den første analysen går på om leddsetningen er en del av forfeltet i oversetningen, mens den andre analysen er basert på tyngden på det som kommer før den aktuelle leddsetningens begynnelse (målt i antall ord).

Med utgangspunkt i tabell 7.39 kan vi se at begge innlærergruppene har forekomster med leddsetninger i forfeltet og forekomster med leddsetninger plassert lenger ute i oversetningen. Til tross for at begge morsmålsgruppene har flest forekomster hvor leddsetningen ikke er plassert i forfeltet, har de tyske innlærerne en ganske mye større andel av dette enn de vietnamesiske innlærerne.

Tabell 7.39: Leddsetning i forfeltet

		Ikke leddsetning i forfeltet	Leddsetning i forfeltet	Totalt
<b>De tyske innlærerne</b>	Antall forekomster av <i>ikke</i>	115 (90,6%)	12 (9,4%)	127 (100%)
	Riktig	68 (59,1%)	7 (58,3%)	75 (59,1%)
	Feil	47 (40,9%)	5 (41,7%)	52 (40,9%)
<b>De vietnamesiske innlærerne</b>	Antall forekomster av <i>ikke</i>	52 (76,5%)	16 (23,5%)	68 (100%)
	Riktig	24 (46,2%)	8 (50,0%)	32 (47,1%)
	Feil	28 (53,8%)	8 (50,0%)	36 (52,9%)

Hvis vi ser på graden av feil og riktige plasseringer av *ikke* med hensyn til de to plasseringene av leddsetningen i oversetningen, ser vi at innlærerne i begge morsmålsgruppene har tilnærmet lik grad av riktige og feil plasseringer når leddsetningen står i forfeltet og når den ikke gjør det. Dermed ser det ikke ut til å være noen sammenheng mellom mestring av negasjonsplassering og plasseringen til leddsetningen i forfeltet.

Når det kommer til tyngden på det som kommer før leddsetningen i forekomsten med *ikke*, er dette analysert med utgangspunkt i antall ord som kommer før leddsetningens begynnelse. Her skiller det mellom forekomster av *ikke* hvor det er fire ord eller mindre foran den aktuelle leddsetningen ( $4 \text{ ORD} \leq$ ), og der hvor det er mer enn fire ord foran leddsetningen ( $4 \text{ ORD} >$ ).

Ut fra tabell 7.40 kan vi se at de tyske innlærerne har en ganske mye større andel forekomster med mer enn fire ord foran leddsetningen enn de vietnamesiske innlærerne. Dermed har vi flere eksempler fra de tyske innlærerne i dette datamaterialet der forekomstene med *ikke* har en større belastning på arbeidsminne (jf. kapasitetshypotesen). I tillegg kan vi også se at de vietnamesiske innlærerne gjør oftest feil når det er mer enn fire ord foran leddsetningens begynnelse (62,1%). De tyske innlærerne gjør derimot cirka samme andel feil i begge kontekstene. At det er en såpass stor forskjell i konteksten til forekomstene hos de to morsmålsgruppene, og at de vietnamesiske innlærerne oftere gjør feil i mer komplekse kontekster, betyr at vi ikke kan utelukke at vi ville fått andre tall på mestring av negasjonsplassering hvis de vietnamesiske innlærerne hadde hatt flere forekomster med mer komplekse kontekster. Til tross for dette er det ikke slik at feilene som gjøres bare skjer i forbindelse med kontekster med mer enn fire ord før *ikke*. Dermed ser det ikke ut til å være en klar sammenheng mellom mestring av negasjonsplassering og antall ord før *ikke*.

Tabell 7.40: Mer enn fire ord før leddsetningens begynnelse

		<b>4 ORD <math>\leq</math></b>	<b>4 ORD <math>&gt;</math></b>
<b>De tyske innlærerne</b>	Antall forekomster med <i>ikke</i>	48 (37,8%)	79 (62,2%)
	Feil	19 (39,6%)	33 (41,8%)
	Riktig	29 (60,4%)	46 (58,2%)
<b>De vietnamesiske innlærerne</b>	Antall forekomster med <i>ikke</i>	39 (57,4%)	29 (42,6%)
	Feil	18 (46,2%)	18 (62,1%)
	Riktig	21 (53,8%)	11 (37,9%)

#### *Finitte kjerneverb versus finitte hjelpeverb/modalverb + infinitt hovedverb*

Ut fra tabell 7.41 kan vi se at begge morsmålsgruppene har størst andel verbaler som består av et finitt kjerneverb. De tyske og vietnamesiske innlærerne har et verbal bestående av et finitt kjerneverb i henholdsvis 73,2% (93/127) og 79,4% (54/68) av forekomstene med *ikke*. I tillegg kan vi se at begge morsmålsgruppene har størst andel riktige plasseringer i forbindelse med finitte kjerneverb. Dette er i tråd med det Hyltenstam (1977) fant i sin studie; innlærerne

tilegnet seg negasjonsplassering i forbindelse med finitte kjerneverb i leddsetninger først. I motsetning til Hyltenstam som postulerte en utviklingsløype hvor innlærere beveger seg trinn for trinn, viser mine data at flere av innlærerne som hadde riktige plasseringer av *ikke* i forbindelse med konstruksjoner som finitt hjelpeverb/modalverb + infinitt hovedverb, også hadde forekomster hvor de plasserte *ikke* feil i leddsetninger med finitte kjerneverb.<sup>98</sup> Dermed passer ikke mine tverrsnittsdata med trinnene i utviklingsløypen til Hyltenstam for leddsetninger (1977). Mine data er likevel basert på få antall forekomster per innlærer, og dermed kan vi ikke avskrive Hyltenstam (1977) sin hypotese fullstendig basert på disse tallene. For denne studien er likevel hovedpoenget å kunne avdekke om feilene som gjøres i forbindelse med plasseringen av *ikke* i leddsetninger, er knyttet til én av de to konstruksjonstypene. Men som tabell 7.41 viser, er andelen feil og riktige plasseringer fordelt forholdsvis jevnt på de to konstruksjonstypene i begge morsmålsgruppene. Dermed ser det heller ikke ut til å være en tydelig sammenheng mellom mestring av negasjonsplassering og bruk av finitte kjerneverb, eller finitte hjelpeverb/modalverb + infinitt hovedverb.

Tabell 7.41: Type verbal i forbindelse med mestring av negasjonsplassering

		<b>Riktig</b>	<b>Feil</b>	<b>Totalt</b>
<b>De tyske innlærerne</b>	Finitt kjerneverb	56 (60,2%)	37 (39,8%)	93
	Finitt hjelpeverb/modalverb + hovedverb	19 (55,9%)	15 (44,1%)	34
	Totalt	75	52	127
<del>XXXXXXXXXX</del>				
<b>De vietnamesiske innlærerne</b>	Finitt kjerneverb	26 (48,1%)	28 (51,9%)	54
	Finitt hjelpeverb/modalverb + hovedverb	6 (42,9%)	8 (57,1%)	14
	Totalt	32	36	68

### *En sammenfatning*

Analysen av den språklige konteksten til leddsetningene hadde som formål å besvare to ting: 1) om det er sammenheng mellom mestringen av negasjonsplassering og noe i den språklige konteksten, og 2) om de leddsetningene som sammenlignes fra de to gruppene utgjør et godt sammenlikningsgrunnlag, eller om det er så store forskjeller i kompleksitet og variasjon i den

<sup>98</sup> Dette gjelder for de tyske innlærerne. Seks av de tyske innlærerne har riktig plassering når verbalet er sammensatt, og feil og riktig når det er enkelt. Av de vietnamesiske innlærerne er det bare tre innlærere som har forekomster av *ikke* med begge verbaltypene. Av disse tre innlærerne har to av dem bare riktige forekomster, mens én innlærer har én feil når verbalet består av et finitt hjelpeverb/modalverb + hovedverb, og én riktig når verbalet består av et finitt kjerneverb.

språklige konteksten i leddsetningene at dette gjør det vanskeligere å trekke konklusjoner basert på disse dataene.

Analysen viste at det ikke var en tydelig sammenheng mellom leddsetningstype, type subjunksjon, plassering av leddsetningen i hovedsetningen, eller strukturen til verbalet og mestringen av negasjonsplassering. Når det gjelder tilstedeværelsen av en subjunksjon versus mangelen på en subjunksjon, var det tydelig at innlærerne gjorde klart mer feil når leddsetningen manglet en subjunksjon. Til tross for dette gjorde de også en del feil når det var en subjunksjon til stede. Dermed kan det tyde på at denne faktoren kan påvirke mestringen av negasjonsplassering, men ikke alene.

Når det kommer til graden av kompleksitet og variasjon i den språklige konteksten til forekomstene av *ikke* i leddsetninger, ble det tydelig at begge morsmålsgruppene hadde forekomster med bruk av alle de tre leddsetningstypene, de hadde forekomster av leddsetninger med både subjunksjoner og uten subjunksjoner, alle hadde forekomster av leddsetninger i forfeltet og lenger ute i oversetningen, og alle hadde både enkle og sammensatte verbaler. Når det kommer til tyngden på det som kommer foran *ikke*, var det forskjeller mellom morsmålsgruppene.

Analysen viste at de tyske innlærerne (62,2%) har en klart større andel forekomster av *ikke* med mer enn fire ord før leddsetningens begynnelse enn de vietnamesiske innlærerne (42,6%). Den viste også at de tyske innlærerne har en markant større andel riktig (58,2%) og en mindre andel feil (41,8%) sammenlignet med de vietnamesiske innlærerne (riktig: 37,9%, feil: 62,1%) når det er mer enn fire ord før leddsetningens begynnelse. Dermed er det verdt å spørre seg hvordan forholdet mellom gruppene ville sett ut hvis de vietnamesiske innlærerne hadde hatt like mange forekomster med mer enn fire ord før leddsetningens begynnelse. Vi kan med bakgrunn i dette ikke utelukke at dette har påvirket resultatene i denne studien.

Utover dette viste samtlige analyser av den språklige konteksten til forekomstene av *ikke* i leddsetninger at de tyske innlærerne hadde mer korrekt negasjonsplassering i tilknytning til alle variablene sammenlignet med de vietnamesiske innlærerne.<sup>99</sup>

Til tross for disse forskjellene som analysen av leddsetningenes språklige kontekst har vist, så vi at når det ble kontrollert for CEFR-nivå var det ingen statistisk signifikante forskjeller å spore i mestringen av negasjonsplassering i leddsetninger mellom de to morsmålsgruppene. Derfor er det nødvendig å se om disse forskjellene i språklig kontekst også er fremtredende når vi bare fokuserer på innlærere på B1-nivå.

---

<sup>99</sup> Med unntak av noen av subjunksjonene.



### *B1-innlærere*

De tyske innlærerne på B1-nivå har til sammen 54 forekomster av *ikke* i leddsetninger, mens de vietnamesiske innlærerne på B1-nivå har 27 forekomster av *ikke* i leddsetninger. Det er med andre ord dobbelt så mange forekomster å analysere for de tyske som de vietnamesiske innlærerne.

Når det kommer til leddsetningstype, kan vi se ut fra tabell 7.42 at vi finner eksempler på alle de tre leddsetningstypene i begge morsmålsgruppene. Det er likevel noen forskjeller i hvor stor andel de ulike leddsetningstypene har. De tyske innlærerne har en mye større andel nominale leddsetninger enn de vietnamesiske innlærerne, mens de vietnamesiske innlærerne har en større andel med adverbiale leddsetninger. Analysen av alle innlærerne samlet viste at de vietnamesiske innlærerne hadde en større prosentandel feilplasseringer av *ikke* enn de tyske innlærerne i forbindelse med alle leddsetningstypene. Når vi derimot bare ser på B1-innlærerne, har dette forholdet endret seg.

I tilknytning til nominale leddsetninger har begge innlærergruppene tilnærmet lik prosentandel av korrekte og feil plasseringer av *ikke*, mens de vietnamesiske innlærerne har en større andel korrekte plasseringer i adverbiale leddsetninger. Hvis vi ser på adjektiviske leddsetninger, gjør de tyske innlærerne en større andel feil enn de vietnamesiske innlærerne.<sup>100</sup> De tyske innlærerne plasserer *ikke* feil i 80% av tilfellene mot 42,9% av de vietnamesiske innlærerne. Til tross for dette, hvis vi ser på forekomstene av *ikke* relatert til kategoriene subjunksjon versus mangel på subjunksjon (tabell 7.43), kan vi se at de tyske innlærerne gjør feil i 87,5% av tilfellene når leddsetningen mangler en subjunksjon. Seks av åtte leddsetninger som mangler en subjunksjon, er nettopp adjektiviske leddsetninger. Dermed kan den store feilraten vi ser relatert til adjektiviske leddsetninger av de tyske innlærerne, ha sammenheng med at disse mangler en subjunksjon.

Til tross for at det er noen forskjeller i andelen riktig/feil i forbindelse med adjektiviske leddsetninger mellom de tyske og vietnamesiske innlærerne på B1-nivå, er det ikke slik at de feilene som gjøres er forbeholdt én leddsetningstype. Dermed er det ikke grunnlag for å si at mestringen av negasjonsplassering har sammenheng med leddsetningstype.

---

<sup>100</sup> De tyske innlærerne har 10 forekomster av *ikke* i adjektiviske leddsetninger fordelt på åtte innlærere, mot sju forekomster fordelt på seks vietnamesiske innlærere.

Tabell 7.42: Leddsetningstype (innlærerne på B1-nivå)

		<b>Adverbial leddsetning</b>	<b>Nominal leddsetning</b>	<b>Adjektivisk leddsetning</b>
<b>De tyske innlærerne</b>	Riktig plassering av <i>ikke</i>	8 (61,5%)	19 (61,3%)	2 (20%)
	Feil plassering av <i>ikke</i>	5 (38,5%)	12 (38,7%)	8 (80%)
	Totalt antall forekomster	13 (24,1%)	31 (57,4%)	10 (18,5%)
<del>XXXXXXXXXX</del>				
<b>De vietnamesiske innlærerne</b>	Riktig plassering av <i>ikke</i>	7 (77,8%)	7 (63,6%)	4 (57,1%)
	Feil plassering av <i>ikke</i>	2 (22,2%)	4 (36,4%)	3 (42,9%)
	Totalt antall forekomster	9 (33,3%)	11 (40,7%)	7 (25,9%)

Tabell 7.43: Mangler subjunksjon versus har subjunksjon (innlærerne på B1 nivå)

		<b>Mangler subjunksjon</b>	<b>Subjunksjon</b>
<b>De tyske innlærerne</b>	<b>Antall forekomster av <i>ikke</i></b>	8 (14,8%)	46 (85,2%)
	<b>Feil</b>	7 (87,5%)	18 (39,1%)
	<b>Riktig</b>	1 (12,5%)	28 (60,9%)
<del>XXXXXXXXXX</del>			
<b>De vietnamesiske innlærerne</b>	<b>Antall forekomster av <i>ikke</i></b>	5 (18,5%)	22 (81,5%)
	<b>Feil</b>	1 (20,0%)	8 (36,4%)
	<b>Riktig</b>	4 (80%)	14 (63,6%)

Når det kommer til leddsetninger som mangler en subjunksjon, ser vi at det bare er de tyske B1-innlærerne som har en større andel feil her enn i leddsetninger med en subjunksjon. Til tross for at antallet forekomster av leddsetninger som mangler en subjunksjon er mye mindre enn de som har en subjunksjon, er feil i 7 av 8 tilfeller forholdsvis mye. I tillegg er de sju feilene fordelt på seks tyske innlærere.<sup>101</sup> Dermed er det nærliggende å spørre om det er slik at tilstedeværelsen av en subjunksjon spiller en viktigere rolle for riktig negasjonsplassering for de tyske innlærerne enn for de vietnamesiske innlærerne. For kan det være at subjunksjoner har en større signalstyrke for de tyske innlærerne enn de vietnamesiske innlærerne? Og er det noe i de respektive morsmålene som kan forklare dette?

I både tysk og vietnamesisk innledes leddsetninger med subjunksjoner (Husby 1991; Andersen og Bali 2013). I vietnamesisk er leddstillingen i hoved- og leddsetninger den samme, og derfor er det subjunksjonen som signaliserer hva som er en leddsetning. Når vi i

<sup>101</sup> De fem forekomstene av *ikke* i leddsetninger som mangler subjunksjoner, er fordelt på fire vietnamesiske innlærere.

tillegg vet at setningsstrukturen i leddsetninger i norsk er den samme som i hoved- og leddsetninger på vietnamesisk, vil dette si at de vietnamesiske innlærerne ikke trenger en subjunksjon for å velge riktig leddsetningsstruktur. De kan bare plassere *ikke* som i vietnamesisk, og de trenger ikke oppfatte subjunksjonen for å gjøre dette riktig. På en annen side ser vi i dette datamaterialet at de vietnamesiske innlærerne plasserer *ikke* stort sett riktig i hovedsetninger, til tross for at denne plasseringen av negasjonen ikke finnes i vietnamesisk. Dette kan bety at de fleste vietnamesiske innlærerne er klar over at man i norsk har ulik plassering av *ikke* i de to setningstypene. Det betyr likevel ikke at subjunksjoner signaliserer det samme for de vietnamesiske som for de tyske innlærerne. For de vietnamesiske innlærerne er ikke vant med at subjunksjonen signaliserer annen setningsstruktur, og de trenger ikke være det heller for å plassere *ikke* riktig siden plasseringen er lik i norsk og vietnamesisk.

I tysk og norsk derimot, er leddstillingen ulik i hoved- og leddsetninger, og dermed signaliserer både leddstilling og subjunksjonen hva som er en leddsetning. Det vil si at det er viktig for språkbrukere av disse to språkene å kunne skille de to setningstypene fra hverandre, siden bruken av de to får ulike konsekvenser for setningsstrukturen. For tyske og norske språkbrukere vil dermed identifiseringen av en leddsetning være nødvendig for å plassere negasjonen riktig. Subjunksjoner har dermed i tysk større konsekvenser for leddsetningsstruktur enn i vietnamesisk, og dermed er det rimelig å anta at subjunksjoner har sterkere signalstyrke for tyske enn vietnamesiske innlærere. Leddsetninger uten en subjunksjon gir derimot ikke dette signalet som tyske innlærere er vant til å forholde seg til (jf. Ellis' (2006) teori om assosiative læringsmåter), og kan derfor være en forklaring på den høye prosentandelen med feil av tyske innlærere sammenlignet med de vietnamesiske innlærerne når leddsetningen mangler en subjunksjon.

Enda en faktor kan gi støtte til denne forklaringen. For når det gjelder adjektiviske leddsetninger, kan relativpronomen *som* sløyfes i norsk hvis den ikke står som subjekt i leddsetningen. Dette er ikke mulig på tysk: Her må adjektiviske leddsetninger alltid ha med relativpronomen (Andersen og Bali 2013). Hvis vi ser nærmere på de feilene som gjøres av de tyske innlærerne på B1-nivå, gjøres fem av feilene når det er subjunksjonen *som* som mangler. Siden *som* alltid må være med i tysk, kan det tenkes at signalstyrken til denne subjunksjonen er enda sterkere i tysk enn i norsk (hvis vi går ut fra at S1-påvirker andrespråksinnlæring, riktignok). Hvis de tyske innlærerne overfører denne signalstyrken til norsk, kan mangelen på *som* føre til at de tyske innlærerne ikke registrerer at de opererer med en leddsetning. Dette kan i så måte føre til feil plassering av *ikke*. Til tross for at dette er en

mulig tolkning av disse tallene, kan vi ikke si noe sikkert om dette uten at vi faktisk tester sammenhengen direkte. Det er likevel interessant å se at det finnes en mulig forklaring av disse tallene i teorien om signalstyring og Ellis' (2006) teori om hvordan de assosiative læringsmåter fra morsmålet kan påvirke andrespråklæring.

Med basis i dette kan vi konkludere med at siden de vietnamesiske innlærerne har liknende<sup>102</sup> grad av riktig og feil negasjonsplassering både når leddsetningen har en subjunksjon og når den mangler en subjunksjon, er det ingenting som tyder på at mangelen på en subjunksjon eller tilstedeværelsen av en subjunksjon påvirker mestringen av negasjonsplassering i nevneverdig grad for dem. Når det gjelder de tyske innlærerne, kan det se ut til at mangelen på en subjunksjon påvirker mestringen av negasjonsplasseringen. De tyske innlærerne gjør likevel også en del feil når leddsetningen har en subjunksjon, og dermed er det ingenting som tyder på at mangelen på en subjunksjon versus tilstedeværelsen av en subjunksjon er det eneste som påvirker mestringen av negasjonsplassering hos disse innlærerne.

Når det gjelder type subjunksjoner, er det *at* som er den mest frekvente i begge morsmålsgruppene. I forbindelse med de subjunksjonene som brukes hyppigst, er det både feil og riktige plasseringer av *ikke*. Det er med andre ord ikke slik at de feilene som gjøres av disse innlærerne kan tilbakeføres til spesifikke subjunksjoner. Dermed er det ingenting som tyder på at type subjunksjon har sammenheng med mestring av negasjonsplassering for disse innlærerne.

Tabell 7.44: Type subjunksjon (de tyske innlærerne på B1-nivå)

Type subjunksjon	Antall forekomster av <i>ikke</i>	Feil	Riktig
At	28 (60,9%)	9 (32,1%)	19 (67,9%)
Som	4 (8,7%)	3 (75%)	1 (25%)
Hvis	2 (4,3%)	0 (0%)	2 (100%)
Hvorfor	1 (2,2%)	1 (100%)	0 (0%)
Når	5 (10,9%)	1 (20%)	4 (80%)
Fordi	5 (10,9%)	4 (80%)	1 (20%)
Da	1 (2,2%)	0 (0%)	1 (100%)
<b>Totalt</b>	<b>46</b>	<b>18</b>	<b>28</b>

Tabell 7.45: Type subjunksjon (de vietnamesiske innlærerne på B1-nivå)

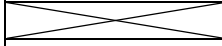
Type subjunksjon	Antall forekomster av <i>ikke</i>	Feil	Riktig
At	11 (50,0%)	4 (36,4%)	7 (63,6%)
Som	3 (13,6%)	2 (66,7%)	1 (33,3%)

<sup>102</sup> *Liknende* = sett i betraktning av det lave antallet forekomster.

Hvis	2 (9,1%)	1 (50%)	1 (50%)
Selv om	5 (22,7%)	1 (20%)	4 (80%)
Når	1 (4,5%)	0 (0%)	1 (100%)
<b>Totalt</b>	<b>22</b>	<b>8</b>	<b>14</b>

Når det kommer til innholdet i forfeltet målt som leddsetning i forfeltet versus *ingen* leddsetning i forfeltet, kan vi se utfra tabell 7.46 at de vietnamesiske innlærerne (25,9%) oftere har en leddsetning i forfeltet enn de tyske innlærerne (5,6%). Dermed har de tyske innlærerne mye oftere en tyngre kontekst før leddsetningen med *ikke*. Vi kan også se at begge morsmålsgruppene har både riktige og feil plasseringer i forbindelse med plasseringene av leddsetningen i oversetningen, men at det er få forekomster av *ikke* når leddsetningen står i forfeltet i begge morsmålsgruppene (spesielt hos de tyske innlærerne). Dermed er det ingen holdepunkter for at plasseringen av leddsetningen i oversetningen påvirker mestringen av negasjonsplassering.

Tabell 7.46: Leddsetning i forfeltet (innlærerne på B1-nivå)

		<b>Ikke leddsetning i forfeltet</b>	<b>Leddsetning i forfeltet</b>	<b>Totalt</b>
<b>De tyske innlærerne</b>	<b>Antall forekomster av <i>ikke</i></b>	51 (94,4%)	3 (5,6%)	54
	<b>Riktig</b>	27 (52,9%)	2 (66,7%)	29
	<b>Feil</b>	24 (47,1%)	1 (33,3%)	25
				
<b>De vietnamesiske innlærerne</b>	<b>Antall forekomster av <i>ikke</i></b>	20 (74,1%)	7 (25,9%)	27
	<b>Riktig</b>	14 (70,0%)	4 (57,1%)	18
	<b>Feil</b>	6 (30,0%)	3 (42,9%)	9

Hvis vi ser på antall ord før leddsetningens begynnelse (tabell 7.47), kan vi se at selv om vi bare ser på B1-innlærere, så er det fortsatt mye oftere slik at de tyske innlærerne har mer enn fire ord før leddsetningens begynnelse sammenlignet med de vietnamesiske innlærerne. I tillegg ser vi at innlærerne i begge morsmålsgruppene gjør klart mest feil når det er mer enn fire ord før *ikke*. Til tross for dette gjøres det også en del feil når det er mindre enn fire ord før *ikke*. Derfor er det ingenting som tyder på at mestringen av negasjonsplassering er direkte knyttet til tyngden på det som kommer foran *ikke*. Likevel, siden de vietnamesiske innlærerne har en så mye mindre andel med forekomster av *ikke* med mer enn fire ord foran, kan vi ikke utelukke at dette har påvirket resultatene.

Hvis vi sammenligner graden av riktig og feil mellom morsmålsgruppene med hensyn til faktoren 4 ORD >, ser vi i motsetning til når vi så på alle innlærerne i hver morsmålsgruppe samlet, at det nå er en høyere prosentandel riktig og en mindre prosentandel feil hos de vietnamesiske innlærerne sammenlignet med de tyske innlærerne på B1-nivå. Et viktig poeng her er likevel at det bare er 11 forekomster fordelt på 8 vietnamesiske innlærere i kategorien 4 ord>, mot 33 forekomster fordelt på 21 tyske innlærere. Det kan dermed tenkes at forholdet mellom riktig og feil ville sett annerledes ut hvis de vietnamesiske innlærerne hadde hatt like mange forekomster som de tyske innlærerne i kategorien 4 ORD >.

Tabell 7.47: Mer enn fire ord før leddsetningens begynnelse (innlærerne på B1-nivå)

		<b>4 ORD ≤</b>	<b>4 ORD &gt;</b>
<b>De tyske innlærerne</b>	Antall forekomster med <i>ikke</i>	21 (38,9%)	33 (61,1%)
	Feil	7 (33,3%)	18 (54,5%)
	Riktig	14 (66,7%)	15 (45,5%)
✕			
<b>De vietnamesiske innlærerne</b>	Antall forekomster med <i>ikke</i>	16 (59,3%)	11 (40,7%)
	Feil	4 (25,0%)	5 (45,5%)
	Riktig	12 (75,0%)	6 (54,5%)

Hvis vi ser nærmere på type verbal som disse innlærerne på B1-nivå bruker, kan vi se at det er verbalkonstruksjoner bestående av et finitt kjerneverb som dominerer i begge morsmålsgruppene (se tabell 7.48). Når det kommer til fordelingen av feil/riktig når leddsetningen inneholder et finitt kjerneverb, kan vi se at de vietnamesiske innlærerne har en større andel korrekte plasseringer av *ikke* og en mindre andel feilplasseringer enn de tyske innlærerne. Når verbalet derimot består av et finitt hjelpeverb/modalverb + et infinitt hovedverb, er det lik andel riktige/feil plasseringer i begge morsmålsgruppene. Vi kan likevel ikke legge så mye vekt på disse tallene fra de vietnamesiske innlærerne siden det bare er fem forekomster av *ikke* sammen med sammensatte verbaler i dette datamaterialet. En kan likevel spørre seg om de vietnamesiske innlærerne unngår mer komplekse verbalkonstruksjoner bestående av finitte hjelpeverb/modalverb + infinitt hovedverb. Disse tallene viser riktignok bare en oversikt over slike sammensatte verbaler i tilknytning til *ikke*, og dermed kan vi ikke konkludere med at de unngår disse konstruksjonene basert på disse tallene. Det kunne likevel vært interessant i senere studier å undersøke alle verbalkonstruksjonene til disse innlærerne for å se om vi finner tegn til *unnavvikelsesstrategier*.

Siden det ikke er slik at de feilene som gjøres er forbeholdt en av konstruksjonstypene, kan vi konkludere med at heller ikke når vi kontrollerer for CEFR-nivå ser det ut til å være noen klar sammenheng mellom mestringen av negasjonsplassering og type verbal.

Tabell 7.48: Type verbal i forbindelse med mestring av negasjonsplassering (innlærerne på B1-nivå)

		<b>Riktig</b>	<b>Feil</b>	<b>Totalt</b>
<b>De tyske innlærerne</b>	Finitt kjerneverb	20 (51,3%)	19 (48,7%)	39 (100%)
	Finitt hjelpeverb/modalverb + infinitt hovedverb	9 (60%)	6 (40%)	15 (100%)
<del>XXXXXXXXXX</del>				
<b>De vietnamesiske innlærerne</b>	Finitt kjerneverb	15 (68,2%)	7 (31,8%)	22 (100%)
	Finitt hjelpeverb/modalverb + infinitt hovedverb	3 (60%)	2 (40%)	5 (100%)

### *En sammenfatning*

Analysen av den språklige konteksten i leddsetningene med *ikke* til innlærerne på B1-nivå viste mye av det samme som når vi så på alle innlærerne i de respektive morsmålsgruppene samlet. For heller ikke nå er det en tydelig sammenheng å se mellom leddsetningstype, type subjunksjon, plassering av leddsetningen i hovedsetningen, eller type verbal og mestringen av negasjonsplassering. Når det kommer til leddsetninger med en subjunksjon versus de som manglet en subjunksjon, fikk vi et annet bilde ved å bare fokusere på B1-innlærerne. For da viste analysen at de tyske innlærerne gjorde feil i 87,5% (7/8) av tilfellene hvor leddsetningen manglet en subjunksjon, mens de vietnamesiske bare gjorde feil i 20% (1/5) av tilfellene. Dermed kan det se ut til at mangelen på en subjunksjon i leddsetningen i noen grad kan påvirke mestringen av negasjonsplassering hos de tyske innlærerne. Det ser derimot ikke ut til å ha like stor betydning for de vietnamesiske innlærerne. Siden disse tallene er basert på et lite antall forekomster, må disse resultatene leses med forbehold. Det ville likevel vært interessant i senere studier å undersøke dette nærmere. For som det ble drøftet over, kan det tenkes at subjunksjoner har ulik signalstyrke i de to språkene, og at innlærerne tar med seg disse inn i andrespråklæringen. Dette kan i så måte være en mulig forklaring på hvorfor de tyske innlærerne gjorde flere feil enn de vietnamesiske innlærerne når leddsetningen manglet en subjunksjon.

Når det kommer til forskjeller i kompleksitet og variasjon av språklig kontekst, finner vi også når vi bare ser på B1-innlærere at alle variablene tilknyttet de fem analyseområdene er godt representert i begge morsmålsgruppene. Når det er sagt, er det også nå en mye større

andel med forekomster som har mer enn fire ord før *ikke* hos de tyske innlærere. Dermed kan vi ikke utelukke at dette har påvirket resultatene.

Utover dette viste analysen at når vi kontrollerer for CEFR-nivå er det ikke lenger slik at de tyske innlærerne har en større andel korrekt negasjonsplassering i tilknytning til alle variablene sammenlignet med de vietnamesiske innlærerne. I de fleste tilfellene har begge innlærergruppene tilnærmet lik grad av korrekt negasjonsplassering. Når de ikke har det, er det de vietnamesiske innlærerne på B1-nivå som har størst andel korrekt negasjonsplassering i tilknytning til de ulike variablene.<sup>103</sup> Fordi spriket i antallet forekomster fra de to ulike morsmålsgruppene er så stort, kan vi ikke utelukke at en økning i antall forekomster fra de vietnamesiske innlærerne ville endret resultatene.

### 7.5.3 Innpuffrekvens og bruksbasert teori

Som et ledd i analysen ble alle de finitte verbene som ble brukt av innlærerne skrevet ned. I tabell 7.49, 7.50, 7.51 og 7.52 har jeg tatt med de fem mest frekvente finitte verbene i hoved- og leddsetninger med *ikke* og deres fordeling etter kategoriene riktig og feil for begge morsmålsgruppene.

I denne oversikten er det spesielt en side ved datamaterialet jeg ønsker å sette fokus på. For vi kan se at i begge innlærergruppene er «er» det mest frekvente finitte verbet både i hovedsetninger og leddsetninger. I hovedsetninger gjør ingen av innlærerne feil i plasseringen av *ikke* når det finitte verbet er «er». Hvis vi derimot ser på leddsetninger, gjør begge morsmålsgruppene oftest feil når «er» er det finitte verbet i leddsetningen. Faktisk har de tyske innlærerne til sammen 29 forekomster av *ikke* i leddsetninger når det finitte verbet er «er», og 19 av disse er plassert feil. Dermed er prosentandelen feil på 65,5% (19/29).<sup>104</sup> De vietnamesiske innlærerne har til sammen 15 forekomster av *ikke* i leddsetninger hvor det finitte verbet er «er». Av disse er 13 av 15 negasjonsplasseringer feil, noe som utgjør en feilprosentandel på 86,7 %.

---

<sup>103</sup> Dette gjelder for adverbiale- og adjektiviske leddsetninger, når leddsetningen mangler subjunksjon, når leddsetningen ikke står i forfeltet, og når verbalet består av et finitt kjerneverb.

<sup>104</sup> De resterende feilene som gjøres i leddsetninger, er fordelt på 19 ulike finitte verb.



Tabell 7.49: De fem mest frekvente finitte verbene i hovedsetninger (de tyske innlærerne)

Type verb	<i>Ikke i en hovedsetning</i>	Antall feil	Antall riktig
å være (er)	78	0	78
å ha (har)	12	1	11
å kunne (kan)	21	0	21
å være (var)	10	0	10
å ha (hadde)	8	0	8

Tabell 7.50: De fem mest frekvente finitte verbene i leddsetninger (de tyske innlærerne)

Type verb	<i>Ikke i en leddsetning</i>	Antall feil	Antall riktig
å være (er)	29	19	10
å ha (har)	15	4	11
å kunne (kan)	12	7	5
å måtte (må)	6	4	2
å bli (blir)	6	0	6

Tabell 7.51: De fem mest frekvente finitte verbene i hovedsetninger (de vietnamesiske innlærerne)

Type verb	<i>Ikke i en hovedsetning</i>	Antall feil	Antall riktig
å være (er)	47	0	47
å kunne (kan)	34	0	34
å ha (har)	17	0	17
å kunne (kunne)	9	0	9
å være (var)	6	0	6

Tabell 7.52: De seks mest frekvente finitte verbene i leddsetninger (de vietnamesiske innlærerne)

Type verb	<i>Ikke i en leddsetning</i>	Antall feil	Antall riktig
å være (er)	15	13	2
å ha (har)	15	5	10
å kunne (kan)	4	3	1
å kunne (kunne)	3	2	1
å ha (hadde)	3	3	0
å få (får)	3	1	2

Bruksbasert teori er den læringsteorien som ligger til grunn i denne studien. Ifølge denne teorien lærer vi språk gjennom vår erfaring med språket. Gjennom vårt møte med språket og ulike språklige konstruksjoner blir vårt perseptuelle system innstilt slik at det forventer ulike strukturer og henter dem frem basert på frekvensen disse konstruksjonene har hatt i vår språklige erfaring. Siden forskjellen mellom feilraten i hoved- og leddsetninger var så stor for begge gruppene, søkte jeg frem frekvensen til eksemplarene *er ikke* og *ikke er* i to

nettbaserte korpus for å se hvor store frekvensforskjeller det er mellom de to eksemplarene. Det ene søket ble gjort i *Leksikalsk bokmålskorpus (LBK)*<sup>105</sup>. Dette skriftkorpuset inneholder omlag 100 millioner ord og består av skjønnlitterære tekster, aviser, sakprosa og lignende fra perioden 1985–2013 (Knudsen og Fjeld 2013). Det andre søket ble gjort i *Norwegian Web as Corpus (NoWaC)*<sup>106</sup>. Dette er også et skriftkorpus og inneholder 700 millioner ord. Det består av alle dokumenter på .no-domenet på internett i perioden november 2009–januar 2010. Søket på frekvensen til *er ikke* og *ikke er* ga følgende resultater:

Tabell 7.53: Frekvensen til «er ikke» og «ikke er» i LBK

Ordform	Antall forekomster
<i>er ikke</i>	62563
<i>ikke er</i>	30309

Tabell 7.54: Frekvensen til «er ikke» og «ikke er» i NoWaC

Ordform	Antall forekomster
<i>er ikke</i>	475207
<i>ikke er</i>	244183

I søket i LBK var det over dobbelte så mange forekomster av *er ikke* som *ikke er*, mens det i søket i NoWaC var tilnærmet dobbelt så mange forekomster av *er ikke* som *ikke er*. Disse tallene viser med andre ord at i disse skriftkorpusene er «er ikke» veldig mye mer frekvent enn *ikke er*. Hvis vi knytter dette opp mot de tallene vi fikk fra analysen av feil og riktige plasseringer av *ikke* i forbindelse med det finitte verbet *er* hos informantene i min studie, finner vi støtte for bruksbasert teori sitt syn på læring. For med utgangspunkt i bruksbasert teori kan en mulig forklaring på dette forholdet i datamaterialet forklares slik: Hvis det er slik at *er ikke* er veldig mye mer frekvent i innputt, kan dette føre til at dette eksemplaret får en sterkere posisjon i det perseptuelle systemet til innlærerne enn eksemplaret *ikke er*. Det at både de tyske og vietnamesiske innlærerne ofte skriver *er ikke* også i leddsetninger, kan derfor ha sammenheng med at *er ikke* er så frekvent i innputt, at i en tidlig innlæringsfase så aktiveres denne formen også i de tilfellene når *ikke er* burde blitt valgt. Dette kan være med å forklare hvorfor begge morsmålsgruppene gjør så mange feil i leddsetninger til tross for at de begge har preverbal negasjonsplassering i sine respektive morsmål.<sup>107</sup>

<sup>105</sup> Korpusets nettside:

<https://www.hf.uio.no/iln/tjenester/kunnskap/sprak/korpus/skriftsprakskorpus/lbk/index.html>

<sup>106</sup> Korpusets nettside:

<https://www.hf.uio.no/iln/tjenester/kunnskap/sprak/korpus/skriftsprakskorpus/nowac/index.html>

<sup>107</sup> Dette drøftes nærmere i delkapittel 8.2.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem enda et viktig poeng her. For når det gjelder bruk av leddsetninger, er det forskjeller på frekvensen til disse i muntlig- og skriftlig språkproduksjon. Felles for de to mediene er at hovedsetninger er mest frekvent. I muntlig språkproduksjon er det derimot mye mindre vanlig å benytte seg av leddsetninger. Leddssetninger med *ikke* er dermed enda mindre vanlig her enn i skriftlig produksjon. Et søk i Norsk talespråkkorpus-Oslodelen (NoTa)<sup>108</sup> og TAUS-Talemålsundersøkelsen i Oslo<sup>109</sup> bekrefter dette.

NoTa inneholder cirka 957 000 ord (Norsk talespråkkorpus–Oslodelen). Et søk på *er ikke* ga et resultat på 1581 forekomster. Til sammenligning ga et søk på *ikke er* et resultat på 179 forekomster. Det vil si at *er ikke* står for 89,8 % av tilfellene i konstruksjoner med verbet *er* og *ikke* (uansett rekkefølge). *Ikke er* står for 10,2% av forekomstene. TAUS inneholder på sin side ca. 270 000 ord (TAUS-Talemålsundersøkelsen i Oslo). Her ga et søk på *er ikke* et resultat på 270 forekomster, mens et søk på *ikke er* ga et resultat på 47 forekomster. Det vil si at *er ikke* står for 85,2% av tilfellene og *ikke er* for 14,8% av tilfellene i konstruksjoner med verbet *er* og *ikke*. Hvis vi sammenligner disse tallene med de fra *LBK* og *NoWaC*, ser tallene der slike ut: Konstruksjonen *er ikke* står for henholdsvis 67,4% og 66,1% av tilfellene med *er* og *ikke*, mens *ikke er* står for henholdsvis 32,6% og 33,9% av forekomstene. Dermed kan vi se at når det gjelder muntlig språkbruk er det markant mindre forekomster av *ikke er*, samtidig som det er mye mer vanlig med *ikke er* i skriftlig produksjon enn i muntlig språkproduksjon. Dette gir i så måte ytterligere støtte til frekvensbasert læring (jf. bruksbasert teori).

---

<sup>108</sup> NoTa-Oslo er et talespråkkorpus som inneholder samtaler og intervjuer fra informanter født og oppvokst i Oslo-området. Opptakene ble gjort fra 2004–2006.

(<https://www.hf.uio.no/iln/tjenester/kunnskap/sprak/korpus/talesprakskorpus/nota-oslo/index.html>)

<sup>109</sup> TAUS er et talespråkkorpus som inneholder uformelle intervjuer med folk fra Oslo i alderen 15–17 og 34–75 år. Materialet ble samlet inn på 1970-tallet.

(<https://www.hf.uio.no/iln/tjenester/kunnskap/sprak/korpus/talesprakskorpus/taus/index.html>)

# 8 Drøfting

Formålet med denne studien var å finne ut *om* og eventuelt *hvordan* morsmålet påvirker mestringen av negasjonsplassering i norsk som andrespråk. Den overordnede problemstillingen som denne studien søkte svar på, var: *Påvirker innlæreres morsmål mestringen av negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger når norsk er andrespråk?* I det følgende drøftes denne problemstillingen i lys av svarene på hypotesene<sup>110</sup> og funnene fra analysen. Etter dette drøfter jeg andre funn, i tillegg til styrker og svakheter ved datamateriale og metode.

## 8.1 Den kvantitative analysen og problemstillingen

### 8.1.1 Negasjonsplassering i hovedsetninger

For å få bekreftet at morsmålet påvirker mestringen av negasjonsplassering i norsk som andrespråk, og at det er likheten mellom morsmål og målspråk som er årsaken til dette, måtte de tyske innlærerne ha plassert *ikke* vesentlig mer riktig enn de vietnamesiske innlærerne i hovedsetninger. Resultatene fra analysen av hovedsetningene viste derimot at verken de tyske eller de vietnamesiske innlærerne hadde noe særlig feil i plasseringen av *ikke*. Faktisk var det bare to tyske individer og to vietnamesiske individer som plasserte *ikke* feil i hovedsetninger. Dermed ble ikke hypotesen bekreftet. Det er likevel flere forhold ved datamaterialet og den språklige konteksten som gjør at vi må tolke disse resultatene med varsomhet.

For det første tar ikke markeringen av riktig og feil plassering av *ikke* hensyn til den språklige konteksten til negasjonsplasseringene. Som vi så i analysen av den språklige konteksten til hovedsetningene, var det store forskjeller mellom morsmålsgruppene både når vi så hele morsmålsgruppen under ett, og når det ble kontrollert for CEFR-nivå. Disse sammenligningene viste at de tyske innlærerne hadde stor variasjon i hva slags ledd de hadde i forfeltene i sine forekomster av *ikke*, i tillegg til at de ofte hadde komplekse (tyngre) strukturer i forkant av *ikke*. De vietnamesiske innlærerne hadde derimot mindre variasjon og mindre komplekse (tunge) strukturer. Dermed har vi fått et bedre bilde av hvor godt de tyske innlærerne behersker negasjonsplassering i hovedsetninger siden de har forekomster av

---

<sup>110</sup> Hypotese 1: *Innlærere med tysk som morsmål, vil ha mer korrekt negasjonsplassering i hovedsetninger enn innlærere med vietnamesisk som morsmål.* Hypotese 2: *Begge morsmålsgruppene vil ha tilnærmet lik grad av korrekt negasjonsplassering i leddsetninger.* Hypotese 3: *Innlærere med tysk som morsmål, vil ha mer korrekt variasjon av negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger enn innlærere med vietnamesisk som morsmål.*

negasjonsplasseringer i varierte språklige kontekster. Vi kan derimot bare konkludere med at de vietnamesiske innlærerne behersker negasjonsplasseringen av *ikke* i de aktuelle forekomstene som er forholdsvis enkle, og ikke si noe om hvor godt de ville behersket mer komplekse strukturer og varierte kontekster. Sagt med andre ord: Det kan være at vi ville sett større forskjeller mellom de tyske og vietnamesiske innlærerne i denne studien dersom de vietnamesiske innlærerne hadde hatt flere plasseringer i mer kompliserte og varierte kontekster. For som konkurransemodellen uttrykker det, så øker sannsynligheten for at morsmålet «vinner» når belastningen på arbeidsminnet øker (Tokowicz og MacWhinney 2005; MacWhinney 2005).<sup>111</sup> Dermed kan tyngden på det som kommer foran hovedsetningen, ha avgjørende betydning for morsmålpåvirkning. Siden de vietnamesiske innlærerne har preverbal negasjonsplassering i hovedsetninger, vil en situasjon hvor morsmålet «vinner» kunne føre til feil negasjonsplassering i norsk. Vi kan derfor ikke utelukke at denne forskjellen i språklig kontekst har hatt betydning for resultatet.

For det andre er datamaterialet forholdsvis lite. Det er i gjennomsnitt 2,4 forekomster av *ikke* i hovedsetninger per vietnamesiske innlærer, mens det er 2,8 forekomster av *ikke* per tyske innlærer. En konsekvens av dette er at vi ikke kan utelukke at det er tilfeldig at vi finner så få feil av innlærerne i dette datamaterialet. Hvis vi istedenfor hadde hatt 10 forekomster eller flere av *ikke* i hovedsetninger per innlærer, ville tallene vi fikk vært mer pålitelige. Tallene fra datamaterialet motbeviser riktignok hypotesen om at de tyske innlærerne kom til å ha mer korrekt negasjonsplassering enn de vietnamesiske, men det ville vært interessant å se hvilke resultater vi hadde fått hvis det hadde vært flere forekomster per innlærer.

Et tredje forhold som det er viktig å trekke frem, er knyttet til oppholdstid/opplæringsprofil. For som Jarvis og Pavlenko skriver: «In many areas of language acquisition and use, forward and reverse transfer are especially prevalent during the early stages of recipient-language acquisition [...]» (2008: 203). Tidligere negasjonsstudier har vist nettopp dette: at det er forskjeller i hvor raskt innlærere med ulike morsmål lærer seg å plassere negasjonen rett (Hyltenstam 1977; Ellis 1986; Larsen-Freeman og Long 1991), og at morsmålpåvirkning i forbindelse med syntaks ofte er mest fremtredende i den tidlige innlæringsfasen. Når det gjelder de tyske innlærerne i denne studien, hadde 63 av disse en oppholdstid mellom 0–1 år. På den andre siden hadde bare sju av de vietnamesiske innlærerne vært i Norge i en tilsvarende periode. Dermed kan en av årsakene til at vi ikke får et bekræftende svar på hypotesen, være at vi ikke sammenligner innlærere med samme

---

<sup>111</sup> Tunge kontekster gir større belastning på arbeidsminne enn enkle. Se mer om dette i delkapittel 7.5.1.

oppholdstid/opplæringsprofil. Dermed kan vi ikke avskrive morsmålpåvirkning i forbindelse med mestring av negasjonsplassering basert på disse funnene.

### 8.1.2 Negasjonsplassering i leddsetninger

Analysen av plasseringene av *ikke* i leddsetninger viste at det ikke er statistisk signifikante forskjeller i negasjonsplasseringen mellom de to morsmålsgruppene. Dermed ble hypotesen om at det ville være tilnærmet lik andel korrekt plassering av *ikke* i leddsetninger mellom de to gruppene bekreftet. Nå har det seg slik at en bekreftelse av denne hypotesen sett isolert fra plasseringen i hovedsetninger, ikke kan si oss noe om morsmålpåvirkning forårsaket av strukturell likhet mellom morsmål og målspråk. Årsaken til dette er at man for å kunne skille mellom morsmålpåvirkning og universelle tendenser må sammenligne morsmålsgrupper som plasserer *ikke* ulikt i morsmålet. Det er derimot ikke meg bekjent noen språk som har postverbal plassering av *ikke* i leddsetninger, og dermed er det ikke mulig å si noe konkret om morsmålpåvirkning hvis vi ser på leddsetninger isolert fra hovedsetninger. Setter vi derimot plasseringen av *ikke* i hoved- og leddsetninger i sammenheng, vil dette kunne si oss noe om morsmålpåvirkning. For hadde datamaterialet vist at de tyske innlærerne plasserer *ikke* vesentlig mer korrekt enn de vietnamesiske innlærerne i hovedsetninger, samtidig som begge morsmålsgruppene plasserte *ikke* på samme måte i leddsetninger, ville dette være klare indikasjoner på at likhet er fasiliterende for transfer. Sagt på en annen måte: jo flere av disse hypotesene om plasseringen av *ikke* i hoved- og leddsetninger som blir bekreftet i dette datamaterialet, jo klarere ville rollen til morsmålpåvirkning når det kommer til mestringen av negasjonsplassering være. I ensomhet gir ikke en bekreftelse av hypotesen om plasseringen i leddsetninger oss svar på om morsmålet påvirker negasjonsplasseringen hos disse innlærerne siden vi ikke får isolert morsmålpåvirkning fra universelle tendenser.

Analysen av den språklige konteksten i leddsetninger med *ikke* viste at de tyske og vietnamesiske innlærerne har mange likhetstrekk. Begge morsmålsgruppene hadde forekomster av nominale-, adverbiale- og adjektiviske leddsetninger, leddsetninger med *ikke* hvor leddsetningen ble innledet av en subjunksjon og hvor den manglet en subjunksjon. I tillegg ble det benyttet en rekke subjunksjoner av de to morsmålsgruppene, og begge gruppene hadde forekomster av *ikke* i leddsetninger når hovedsetningen hadde en leddsetning i forfeltet, og når noe annet enn en leddsetning var i forfeltet. Dette gir i så måte et godt utgangspunkt for en sammenligning av mestring av negasjonsplassering mellom

morsmålsgruppene. Til tross for dette er det noen faktorer som gjør at vi må tolke resultatene med forbehold.

For det første er antallet forekomster som analyseres såpass lite at det er problematisk å generalisere ut fra dem: I gjennomsnitt har de 59 tyske innlærerne 2,2 leddsetninger med *ikke* hver, mens de 50 vietnamesiske innlærerne har i gjennomsnitt 1,4 leddsetninger med *ikke* hver.<sup>112</sup> Dermed er det sannsynlig at disse tallene er tilfeldige. For det andre viste også analysen av den språklige konteksten i leddsetninger med *ikke* at det var forskjeller mellom morsmålsgruppene når det kommer til tyngden på det som kommer før *ikke*.<sup>113</sup> Den viste også at andelen feil var mye større når konteksten før *ikke* var tung. Dermed kan vi heller ikke her utelukke at det at de vietnamesiske innlærerne hadde mye færre forekomster av *ikke* i tyngre kontekster enn de tyske innlærerne kan ha påvirket resultatene.

Avslutningsvis er det en side ved tallene fra analysen som må belyses ytterligere. De viser nemlig at en stor prosentandel av de tyske og vietnamesiske innlærerne plasserer *ikke* feil i leddsetninger. Dette gjør de til tross for at negasjonsplasseringen i leddsetninger i norsk er lik plasseringen i tysk og vietnamesisk. En kan derfor spekulere litt rundt hvorfor innlærerne plasserer *ikke* så ofte feil i leddsetninger. Ifølge Ringbom (2007) antar man at strukturell likhet er fasiliterende for transfer, noe som i dette tilfelle kunne vist seg gjennom hovedsakelig korrekt negasjonsplassering i leddsetninger som følge av positiv transfer for begge morsmålsgruppene (jf. hypotese 2). Dette er likevel ikke tilfellet for innlærerne i denne studien. En forklaring på dette kan vi finne i distinksjonen mellom subjektiv likhet og objektiv likhet.<sup>114</sup> For som Jarvis og Pavlenko (2008: 176–182) understreker, er det innlærernes *egen* oppfattelse av strukturell likhet som er fasiliterende for transfer (jf. subjektiv likhet). Dermed kan en manglende oppfattelse av subjektiv likhet mellom norsk og tysk/vietnamesisk hos innlærerne i denne studien være årsaken til at en stor andel av dem plasserer *ikke* feil i norsk, og på den måten være årsaken til at vi ikke ser tegn til positiv transfer.<sup>115</sup> En annen mulig årsak drøftes i delkapittel 7.5.3. (jf. innputtfrekvens).

---

<sup>112</sup> 50 og 59 refererer til de individene fra de to morsmålsgruppene som har forekomster av leddsetninger med *ikke* i dette datamaterialet.

<sup>113</sup> De tyske innlærerne har 62,2% forekomster hvor det er mer enn fire ord før leddsetningens begynnelse, mens de vietnamesiske innlærerne har til sammenligning mer enn fire ord før leddsetningens begynnelse i 42,6% av tilfellene. Når vi ser på B1-innlærerne i de to morsmålsgruppene, er fortsatt forskjellen markant. De tyske B1-innlærerne har mer enn fire ord foran i 61,1% av tilfellene mot 40,7% av forekomstene til de vietnamesiske innlærerne.

<sup>114</sup> Se definisjoner og eksempler på forskjellene mellom disse i delkapittel 4.2.4.

<sup>115</sup> Vi får riktignok ikke skilt mellom positiv transfer og universelle tendenser siden begge morsmålsgruppene har preverbal negasjonsplassering i leddsetninger.

### 8.1.3 Variering i plasseringen mellom hoved- og leddsetninger

Fordi det var så få feil i plasseringen av *ikke* i hovedsetninger, ble sammenligningen av de som mestrer den ulike plasseringen i hoved- og leddsetninger, tilnærmet den samme som mestringen av plasseringen i leddsetninger, minus dem som ikke hadde hovedsetninger i det hele tatt. Resultatet fra analysen av leddsetninger (som da også er gjeldende her) viste at det ikke var noen signifikante forskjeller mellom gruppene. Dermed ble hypotesen om at de tyske innlærerne kom til å mestre variasjonen i plasseringen av *ikke* i de to setningstypene bedre enn de vietnamesiske innlærerne, motbevist. Til tross for dette gjelder de samme forbeholdene i tilknytning dette resultatet som for mestringen av plasseringen av *ikke* i hovedsetninger og i leddsetninger (jf. lite antall forekomster per innlærer, tyngre språklig kontekst hos de tyske innlærerne og ulik oppholdstid). Vi kan dermed ikke avskrive at morsmålet påvirker mestringen av negasjonsplassering når norsk er andrespråk, siden mangelen på slike funn kan skyldes begrensningene ved datamaterialet.

## 8.2 Andre funn

En analyse av feil og riktige plasseringer av *ikke* relatert til de finitte verbene i de to setningstypene viste at der ingen av innlærerne gjør feil i plasseringen av *ikke* i forbindelse med det finitte verbet *er* i hovedsetninger, gjøres det langt over 50% feil i leddsetninger med *ikke* og *er*.<sup>116</sup> En teori som kan forklare dette funnet, er som nevnt bruksbasert teori (jf. retningen CUB-SLA). Men til tross for at bruksbasert teori kan forklare dette resultatet som frekvensbasert, kan vi ikke uten videre ved å søke i skriftkorpus eller talespråkskorpus trekke bastante konklusjoner om innlærernes språklige erfaring. For disse korpusene gir bare tall på hvor frekvent *er ikke* og *ikke er* er i det tekstmaterialet som er valgt ut, og i den perioden dataene er hentet inn. Innlærerne i denne studien tok derimot språkprøven i perioden 1996–2006, og dermed er mye av materiale i disse to skriftkorpusene kommet etter at informantene i denne studien tok Språkprøven. I tillegg er det ingen garanti for at innlærerne hadde lest disse tekstene om de hadde blitt utgitt mellom 1996–2006. Men til tross for at informantene i min studie ikke selv har lest disse tekstene, gir det oss en indikasjon på forholdet mellom *er ikke* og *ikke er* i innputt, noe som også var poenget her.<sup>117</sup> Det å påvise en direkte sammenheng mellom disse innlærernes språklige erfaring og deres faktiske forekomster i

---

<sup>116</sup> De vietnamesiske innlærerne plasserer *ikke* feil i leddsetninger i 86,7% av tilfellene når det finitte verbet er «er», mens de tyske innlærerne plasserer *ikke* feil i 65,5% av tilfellene når det finitte verbet er «er».

<sup>117</sup> Søk i talespråkskorpus viste også at *er ikke* er mye mer frekvent enn *ikke er* i talespråket (se delkapittel 7.5.3.)



dette datamaterialet er ikke mulig. For å gjøre dette måtte vi hatt en oversikt over deres språklige erfaring, noe som det nærmest er umulig å få en oversikt over. Eskildsen (2012) undersøkte riktignok utviklingen i negasjonsplasseringen til to informanter ved å filme deres språklige interaksjoner, og på den måten fikk han et bilde av deres språklige erfaring. Men heller ikke da har han fullstendig oversikt over deres daglige interaksjon og møte med målspråket. Hovedpoenget for min studie er at feilene som gjøres i forbindelse med det finitte verbet *er* kan ha en sammenheng med den mye høyere frekvensen til *er ikke* i innputt. Det kunne derfor være interessant å se nærmere på en slik sammenheng i senere studier, kanskje med formatet til Eskildsen som utgangspunkt.

## 8.3 Datamateriale og metode

I denne studien hvor formålet var å finne ut om morsmålet påvirker mestringen av negasjonsplassering i norsk som andrespråk, viste det seg at valget av korpus som metode og datamateriale, både bydde på store muligheter og begrensninger. I det følgende drøftes valget av datamateriale og metode opp mot den overordnede problemstillingen og resultatene fra undersøkelsen.

### 8.3.1 Datamaterialet

Det var en rekke fordeler ved å bruke ASK-korpuset for å undersøke problemstillingen i denne studien. Det at det inneholdt 200 tekster skrevet av 200 vietnamesiske og tyske innlærere, gjorde det til et utmerket utgangspunkt for å undersøke om morsmålet påvirker negasjonsplassering i norsk som andrespråk. I tillegg kan tekster av den typen som vi finner i Språkprøven, rette innlærernes fokus mot innhold fremfor form. Dette kan vi riktignok ikke si helt sikkert da det er høyst sannsynlig at innlærerne har hatt et formfokus i disse tekstene også, siden teksten ble skrevet i en testsituasjon. Slike tekster gir uansett innsikt i innlæreres kompetanse i faktisk språkbruk. I tillegg er innlærerne selv frie til å plassere negasjonen der de vil, noe som kan gi oss innsikt i til nå ukjente måter som morsmålet kan påvirke negasjonsplassering på. Et korpus som ASK gir oss derfor mulighet til å finne ut *om* morsmålet påvirker negasjonsplassering og *når* det påvirker (sett i forbindelse med språklig kontekst). Det kan likevel tenkes at stressituasjoner, som det å ta en avgjørende prøve, kan påvirke hvilke løsninger innlærere tyr til. Det er derfor godt mulig at vi ville sett forskjeller i språkføringen mellom tekstene fra ASK-korpuset og tekster som er skrevet utenfor en testsituasjon.

Det viste seg å være noen begrensninger ved å bruke ASK-korpuset i undersøkelsen av problemstillingen. Det at det var få vietnamesiske innlærerne med kort oppholdstid, gjorde at det ikke var mulig å sammenligne mestringen av negasjonsplassering i den tidlige innlæringsfasen – en fase der morsmålpåvirkning har vist seg å være spesielt fremtredende. I tillegg viste det seg å være få forekomster av *ikke* per innlærer, og at det var store forskjeller i den språklige konteksten til setningene med *ikke* mellom de to morsmålsgruppene, noe som ga et dårligere sammenlikningsgrunnlag. I tillegg var oppgavetyper som de tyske og vietnamesiske innlærerne besvarte, ofte forskjellige<sup>118</sup>, og vi kan ikke se bort fra at dette har hatt betydning for den språklige konteksten eller antallet negasjonsplasseringer per innlærer.<sup>119</sup> Med bakgrunn i disse begrensningene til datamaterialet kunne det ha vært fordelaktig å ha supplert dataene fra korpuset med andre typer data for å undersøke problemstillingen. I det følgende drøftes det nærmere hvilke andre metoder som det også kunne ha vært gunstig å benyttet seg av i denne studien.

### 8.3.2 Metoden

En annen metode som har blitt brukt i studier av negasjonsplassering, er eksperimenter i form av en cloze-test. Hyltenstam (1977) brukte en slik test når han undersøkte negasjonsplasseringen til sine informanter. I hans eksperiment ble innlærerne presentert for setninger hvor det var et tomrom umiddelbart før det finite verbet og et tomrom umiddelbart etter det finite verbet. Basert på innlærernes plasseringer i denne cloze-testen vurderte han deres tilegnelse/mestring av negasjonsplassering.

En fordel med å bruke en slik test i min studie ville vært at antallet forekomster per innlærer ville vært likt og mye høyere, den språklige konteksten ville vært lik for alle og oppgavetyper ville vært identiske. Alle disse faktorene hadde sørget for et bedre sammenlikningsgrunnlag. Det er likevel flere utfordringer som dukker opp ved bruk av en slik test. For det første åpnes det opp for tilfeldig gjetting på plasseringer. I tillegg testes innlærerne bare i forbindelse med forhåndsbestemte kontekster, noe som gjør at vi ikke får innsikt i alternative måter å plassere negasjonen på som innlærere ville hatt i faktisk språkbruk. I tillegg får vi ikke innsikt i variable innlærertrekk, og det blir fokus på form

---

<sup>118</sup> Se vedlegg 7 for informasjon om hvordan de tre morsmålsgruppene fordeler seg etter oppgavetema.

<sup>119</sup> Det er også rimelig å anta at enkelte teksttyper eller oppgavetemaer kan utløse flere forekomster av negasjoner enn andre. Tekstene i SP er hovedsakelig beskrivende/fortellende tekster (Carlsen 2012: 28). Når man drøfter og vurderer for og i mot noe, som i argumenterende tekster, er negasjoner et vanlig virkemiddel. Det er derfor nærliggende å anta man ville funnet flere negasjonsforekomster i HN-tekstene. Siden det var så få tekster av vietnamesiske innlærere fra denne prøven, var det ikke mulig å undersøke problemstillingen i forbindelse med HN-prøvene.

framfor innhold, noe som kan føre til feilvalg som man ikke ville sett i en spontan samtale (Lund 1997: 134–135). I tillegg fant Lund (1997: 201) i sin studie av negasjonsplassering at flere av hennes informanter ikke brukte leddsetninger. En cloze-test ville derimot vurdert deres mestring av denne typen setninger som riktig eller gal til tross for at innlærerne faktisk ikke brukte leddsetninger i sitt innlærerspråk. En annen ulempe med en slik metode innenfor dette prosjektets rammer ville være at antallet informanter måtte blitt færre. Dette ville gjort det mindre sannsynlig at funnene ville være representative for andre enn de aktuelle informantene. I tillegg er det vanskelig å lage et eksperiment hvor informantene kan testes i negasjonsplassering uten at de visste at det var dette de ble testet i.

Grammatikalitetsbedømmelser kunne også vært en mulighet, men også her ville funnene i mindre grad være generaliserbare enn funnene fra ASK-korpuset. Det er en fare for at informantene også her ville avdekke hva de ble testet i. Grammatikalitetsbedømmelser ville også bare avdekket riktig eller feil i forbindelse med en forhåndsbestemt kontekst. I tillegg ville ikke lenger språkbruk være studieobjektet, men innlærernes intuisjoner. Dermed ville man også her gå glipp av mulige særegne innlærerspråktrekk som unngåelse, overbruk og underbruk. Disse er også trekk som kan skyldes morsmålspåvirkning. I tillegg er ikke disse dataene like pålitelige som det å bruke språkbruksdata, når det kommer til å se nærmere på språktilegnelse. En av grunnene til dette er at man ikke kan vite sikkert hva informantene vurderer setningene etter; er det for eksempel plasseringen av *ikke* som gjør at de ser på setningen som riktig eller feil, eller er det noe annet? Dermed møter vi i enda større grad det klassiske svart boks-problemet i kognitiv vitenskap ved bruk av grammatikalitetsbedømmelser (Podesva og Sharma 2013: 47). I tillegg er ikke det å vurdere om en setning er korrekt eller ikke nødvendigvis et bevis på at noe er tilegnet.

Et tredje alternativ ville være å bruke muntlig språkproduksjon fra samtaler som datamateriale. Dette ville også gitt innsikt i faktisk språkbruk. Det er likevel sannsynlig at andelen feil/riktig er annerledes i muntlig produksjon enn i skriftlig produksjon, for innlærerne får ikke den samme muligheten til å se over og rette opp feil før «levering» slik man har mulighet til i forbindelse med skriftlig produksjon. I tillegg er det et sterkere press på arbeidsminne i en samtale; for nå er fokuset ikke bare på egen språkproduksjon, men også på samtalepartnerens budskap. Dette kan igjen ha påvirkning på negasjonsplasseringen.

Fordelen med å benytte seg av en slik metode ville være at man kunne eliminere noe av stresset som følger med det å skulle prestere best mulig i en testsituasjon, og vi får se hvordan innlærerne plasserer negasjonen i spontan samtale. Da får vi tilgang til mer av prosessen bak språkproduseringen: Vi får se når innlærerne korrigerer seg selv og ikke. Det er likevel noen

nye utfordringer som oppstår hvis man bruker muntlig språkproduksjon som datagrunnlag i undersøkelsen av negasjonsplassering. For det første er det mindre vanlig å bruke leddsetninger når vi snakker. Når det vi ser etter i tillegg er leddsetninger med *ikke* i seg, er det stor sannsynlighet for at vi ikke får like mange eksempler på dette ved bruk av en slik metode.<sup>120</sup> Dermed ville en viktig del av det vi vil undersøke, ikke kommet med. I tillegg kan det tenkes at informanter vil kjenne på stress også i slike situasjoner. For frykten for å tape ansikt er gjerne mer fremtredende i ansikt-til-ansikt samtaler enn i språklig produksjon hvor besvarelsen gjerne leveres anonymt. En måte å motvirke dette på ville for eksempel være at samtalen skjer mellom innlærere uten at forskeren er tilstede, men også her vil innlærerne være oppmerksomme på at de blir tatt opp. Dermed kommer vi ikke unna observatørens paradoks og spørsmålet om hvilken betydning dette har for innlærernes språkproduksjon. I tillegg vil den språklige konteksten til forekomstene være ulik siden det er innlærerne selv som definerer den. Dette er i så måte den samme situasjonen som vi ser i tekstene fra Språkprøven. På en annen side får vi ved å gi rom for fri produksjon innsikt i andre måter å plassere negasjonen på, som vi hittil ikke har sett før, og som cloze-tester eller grammatikalitetsbedømmelser ikke vil fange opp. Til tross for dette er bruken av en slik metode mer tidkrevende med den konsekvens at det er plass til færre informanter. Dette innebærer igjen at muligheten for statistiske analyser og generaliseringer av funnene faller bort.

Med basis i dette fremstår det som mer gunstig å benytte seg av skriftlige tekster som datagrunnlag for å undersøke negasjonsplassering enn samtaledata. Et annet alternativ ville være å bruke både muntlig språkproduksjon og skriftlig produksjon fra Språkprøven som datamateriale. Men til tross for at noen av ulempene med skriftlig språkproduksjon oppheves ved muntlig språkproduksjon (jf. stress, innsikt i online-språkproduksjon, for å nevne noen), fører det også med seg nye utfordringer, samtidig som den ikke dekker opp for noen av de mest problematiske sidene ved bruk av skriftlige tekster. For denne metoden ville ikke sørget for like mange forekomster per innlærer i like språklige kontekster, noe som kunne gitt oss viktige svar og belyst funnene fra analysen ytterligere. I så fall måtte vi i tillegg supplert data fra samtaler og skriftlige tekster med eksperimentelle data.

### 8.3.3 Konkluderende kommentarer

---

<sup>120</sup> En sammenligning av treffene av *er ikke* og *ikke er* mellom to skriftlige og to muntlige korpus illustrerte dette. Se delkapittel 7.5.3.

Det aller beste og fordelaktige når man undersøker morsmålstransfer i forbindelse med negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger, ville derfor vært en metodetriangulering med korpusanalyse og en cloze-test. En fordel med dette ville være at vi kunne sammenligne funnene fra korpusanalysene og cloze-testen. Dette ville gi større validitet til funnene. Korpusanalysene og cloze-testen kunne utfyllt hverandre ved å dekke opp for hverandres begrensninger. For der cloze-testen ville sikret like mange forekomster av negasjonsplasseringer fra alle individene i en kontrollert og lik kontekst, ville korpusanalysen kunne avdekke innlærertrekk som unngåelse, overbruk, underbruk og til nå ukjente plasseringsmønstre i faktisk språkbruk. I tillegg ville korpusanalysen si noe om språkbruken til innlærerne og ikke bare noe om deres intuitive oppfattelse av riktig og galt. En triangulering av metoder ville dermed gi et mer helhetlig inntrykk av hvor godt innlærerne mestrer negasjonsplasseringen i norsk, og hvilken rolle morsmålet spiller i innlæringen.

Siden tekstene i ASK-korpuset er nærmere 20 år gamle, var det ikke mulig å gjennomføre en cloze-test med de samme innlærerne. Dette måtte ha blitt gjort på samme tid som de gikk opp til Språkprøven. En kunne gjennomført en cloze-test med noen andre tyske og vietnamesiske innlærerne som nylig har kommet til Norge, men da ville dette datamaterialet fra ASK og dataene fra cloze-testen blitt frittstående funn.

I senere studier med en liknende problemstilling og en bredere tidsramme, ville jeg gjort følgende endringer: Jeg ville rekruttert informanter som har en liknende opplæringsprofil, og som var på et tidlig stadium av innlæringen, og sammenlignet deres negasjonsplasseringer i skriftlige tekster med like oppgaveformuleringer. I tillegg ville jeg gi de samme innlærerne en cloze-test. Med disse endringene ville resultatene fått høyere indre og ytre validitet. Dette ville til sammen kunne gi bedre innsikt i om morsmålet påvirker negasjonsplassering i norsk.

## 9 Avslutning

Den overordnede problemstillingen i denne studien var: *Påvirker innlæreres morsmål mestringen av negasjonsplassering i hoved- og leddsetninger når norsk er andrespråk?* Med utgangspunkt i denne problemstillingen undersøkte jeg tre hypoteser, og drøftet problemstillingen med utgangspunkt i svarene på disse hypotesene. I det følgende presenteres kort funnene fra analysen, begrensninger ved undersøkelsen og hvilke konsekvenser dette har for konklusjonene som kan trekkes. Avslutningsvis rettes blikket fremover mot aktuelle temaer for videre forskning.

### 9.1 Hovedfunn fra analysen

Denne studien undersøkte om morsmålet påvirker mestringen av negasjonsplassering ved å se nærmere på negasjonsplasseringene til tyske og vietnamesiske innlærere i skriftlige tekster skrevet i forbindelse med Språkprøven i perioden 1996–2006. Mestring av negasjonsplassering ble vurdert som korrekt plassering av *ikke* i forhold til setningens finitte verb. Analysen av plasseringene av *ikke* i hovedsetninger viste at de tyske innlærerne ikke mestret negasjonsplasseringen bedre enn de vietnamesiske innlærerne. Samtidig viste analysen at de tyske innlærerne ikke mestret den ulike plasseringen i hoved- og leddsetninger bedre enn de vietnamesiske innlærerne. Heller ikke analysen av plasseringene i leddsetninger viste noen vesentlige forskjeller i mestringen av negasjonsplassering mellom de to morsmålsgruppene. Dermed kan vi basert på disse resultatene konkludere med at morsmålet ikke påvirker mestringen av negasjonsplassering når norsk er andrespråk. Til tross for at det ikke påvises noen sammenheng mellom morsmålsbakgrunn og graden av korrekt plassering av *ikke* i hoved- og leddsetninger i forhold til det finitte verbet, betyr ikke dette at morsmålet ikke kan påvirke negasjonsplasseringen i norsk på en annen måte. For som Ortega skriver, kan transfer komme til uttrykk som «[...] subtle influences that remain beneath the surface and are easy to miss or can be readily misinterpreted or misdiagnosed» (2013: 44).

### 9.2 Studiens begrensninger

Det er likevel flere begrensninger i denne undersøkelsen som påvirker validiteten til konklusjonene som trekkes. For det første er antallet forekomster per innlærer forholdsvis lavt. Dermed er det rom for at det er tilfeldig om de få plasseringene av *ikke* vi finner hos de

ulike innlærerne er riktige eller feil. På grunn av dette er det også vanskelig å gi en valid vurdering på hvor godt de ulike innlærerne mestrer negasjonsplasseringen. I tillegg til dette var det få vietnamesiske innlærere med en oppholdstid på mindre enn ett år. Når tidligere studier har vist at morsmålpåvirkning er særlig fremtredende i den tidlige innlæringsfasen, kan en av årsakene til at vi ikke påviser morsmålpåvirkning i denne studien skyldes at vi ikke sammenligner innlærere på et tidlig innlæringsstadium. I tillegg til dette viste analysen av den språklige konteksten at de tyske innlærerne hadde en mye større andel varierte og tunge kontekster før *ikke* enn de vietnamesiske innlærerne. Vi kan dermed ikke utelukke at årsaken til at vi ikke finner en sammenheng mellom morsmålsbakgrunn og mestring av negasjonsplassering i denne studien, skyldes få forekomster per innlærer, forskjeller i språklig kontekst og det faktum at de vietnamesiske innlærerne har hatt mer tid på seg til å lære norsk.

### 9.3 Videre forskning

Analysen av negasjonsplasseringene påviste to ytterligere interessante forhold. Det ene omhandler forholdet mellom mestring av negasjonsplassering og innputtfrekvens, og den andre er knyttet til betydningen av «cues» (Bates og MacWhinney 1989) for mestringen av negasjonsplassering.

Analysen viste at begge morsmålsgruppene plasserte negasjonen riktig i hovedsetninger når det finite verbet var *er*, men at de hadde en høy feilprosent når *er* var det finite verbet i leddsetninger med *ikke*.<sup>121</sup> En mulig forklaring på dette er knyttet til innputtfrekvens.<sup>122</sup> Det ville derfor i senere studier være interessant å undersøke om det er en sammenheng mellom innputtfrekvens og mestring av negasjonsplassering.

Analysen viste også at de tyske innlærerne hadde en vesentlig større feilprosent enn de vietnamesiske innlærerne når leddsetningen manglet en subjunksjon. En forklaring på dette kan være at subjunksjoner har sterkere signalvaliditet for tyske enn vietnamesiske innlærerne. Siden setningsstrukturen i hoved- og leddsetninger er lik i vietnamesisk, er det ikke av avgjørende betydning for setningsstrukturen at man identifiserer en leddsetning. For å plassere negasjonen riktig i norsk og tysk derimot, er det nødvendig å identifisere leddsetningen, og subjunksjonen er det første signalet på denne setningstypen. En følge av dette kan være at subjunksjoner har sterkere signalvaliditet for tyske enn vietnamesiske

---

<sup>121</sup> De tyske innlærerne plasserte *ikke* feil i 65,5% av tilfellene i leddsetninger med *er*, mens de vietnamesiske innlærerne plasserte *ikke* feil i 86,7% av tilfellene.

<sup>122</sup> Se delkapittel 7.5.3.

innlærere. I denne studien er dette bare én mulig tolkning og ikke noe som testes direkte, men det ville vært interessant med en studie som undersøker om man overfører signalvaliditeten fra morsmålet til andrespråket, og som ser på hvilken betydning dette eventuelt kan ha for mestringen av negasjonsplassering.

I innledningen kommenterte jeg hvor viktig det er med mer kunnskap om hvordan vi lærer og hva som er fasiliterende for læring. Denne studien har vist at selv om mange innlærere mestrer negasjonsplassering, er det også en del som gjør feil. Det er derfor nødvendig med mer forskning som kan bidra til ny innsikt om hvordan vi lærer, både for å hjelpe innlærere av norsk til å oppnå best mulig språkbeherskelse, og for lærere som skal bistå i innlæringen. Når vi i tillegg vet hvilken betydning språkbeherskelse har for vellykket integrering og tilgang på sosial kapital, fremstår det desto viktigere med mer kunnskap om dette temaet.



# Litteraturliste

- Andersen, E.F. og Bali, B. (2013) *Ankunft 2. Tysk II Vg2*. Oslo: Cappelen Damm.
- Andresen, H.S. (2006) *Ikke vanskelig? Om innlæring av negasjon i norsk i et markerthetsperspektiv*. Masteroppgave. Universitet i Oslo. Tilgjengelig fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26701/sistextilxtrykking.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Barbieri, F. (2010) Linking Up Contrastive and Learner Corpus Research, *Studies in Second Language Acquisition*, 32(1), s. 148–150. doi: 10.1017/S0272263109990337
- Bardovi-Harlig, K. (2000) Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use, *Language Learning*, 50(1), s. xi–491.
- Berdan, R. (1996) Disentangling language acquisition from language variation, i Bayley, R. og Preston, D.R. (red.) *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. Amsterdam: John Benjamins, s. 203–243.
- Berggreen, H., Sørland, K. og Alver, V. (2012) *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bley-Vroman, R. (1983) The Comparative Fallacy in Interlanguage Studies: The Case of Systematicity, *Language Learning*, 33(1), s. 1–17. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1983.tb00983.x>
- Bolander, M. (1987) «Man kan studera inte så mycke». Om placering av negation och adverb i vuxna invandrares svenska. *SUM-rapport 5*, Stockholms universitet: Avdelingen för tvåspråkighetsforskning.
- Bolander, M. (1988) Nu ja hoppas inte så mycke. Om inversion och placering av negation och adverb i svenska som andraspråk, i Hyltenstam, K. og Lindberg, I. (red.) *Första symposiet om svenska som andraspråk*. Volum 1. Stockholm: Stockholms universitet: Avdelingen för tvåspråkighetsforskning.
- Bybee, J.L. og Beckner, C. (2009) Usage-Based Theory, i Heine, B. og Narrog, H. (red.) *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Oxford: Oxford University Press, s. 827–856.
- Cadierno, T. og Eskildsen, S.W. (2015) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: De Gruyter.
- Callies, M. (2015) Learner corpus methodology, i Granger, S., Gilquin, G. og Meunier, F. (red.) *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 35–56.

- Cancino, H., Rosansky, E. og Schumann, J. (1978) The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speaker, i Hatch, E.M. (red.) *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Carlsen, C. (2010) Å knytte ASK til Rammeverket – hvorfor og hvordan, i Johansen, H., Golden, A., Hagen, J.E. og Helland, A.K. (red.) *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig. Antologi om norsk som andrespråk i anledning Kari Tenffords 60-årsdag*. Oslo: Novus forlag, s. 133–147.
- Carlsen, C. (2012) Rammeverket, referansenivåbeskrivelser og innlærerkorpuset ASK, i Carlsen, C. (red.) *Norsk profil: Det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk. Et første steg*. Oslo: Novus forlag, s. 15–48.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1972) *Language and Mind, enlarged ed.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cook, V.J. (1993) *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: The Macmillan Press.
- Corder, S.P. (1967) The Significance of Learner's Errors, *IRAL–International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1), s. 161–170.
- Dagneaux, E., Denness, S. og Granger, S. (1998) Computer-aided error analysis, *System*, 26, s. 163–174.
- Dahl, Ö. (1979) Typology of sentence negation, *Linguistics*, 17(1–2), s. 79–106.
- Dryer, M. (1988) Universal of negative position, i Hammond, M., Moravcsik, E. og Wirth, J. (red.) *Studies in syntactic typology*. Amsterdam: John Benjamins, s. 93–124.
- Dulay, H.C. og Burt, M.K. (1974) Natural Sequences in Child Second Language Acquisition, *Language Learning*, 24(1), s. 37–53. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x>
- Dörnyei, Z. (2005) *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ellis, N.C. (2006) Cognitive Perspectives on SLA: The Associative-Cognitive CREED, *AILA Review*, 19(2006), s. 100–121.
- Ellis, N.C. og Wulff, S. (2015) Usage-based approaches to SLA, i Vanpatten, B. og Williams, J. (red.) *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York/London: Routledge, s. 75–93.

- Ellis, R. (1986) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. og Barkhuizen, G. (2005) *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eskildsen, S.W. (2012) L2 Negation Constructions at Work, *Language Learning*, 62(2), s. 335–372.
- Federl, M. (2017) *FAGSTOFF: «Nicht» og «kein»*. Tilgjengelig fra: <https://ndla.no/subjects/subject:8/topic:1:152583/resource:1:163711> (Hentet: 22.05 2019).
- Firth, A. og Wagner, J. (1997) On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research, *The Modern Language Journal*, 81(3), s. 285–300.
- Fulcher, G. (2004) Deluded by Artifices? The Common European Framework and Harmonization, *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 1(4), s. 253–266. doi: 10.1207/s15434311laq0104\_4
- Færch, C. og Kasper, G. (1987) Perspectives on Language Transfer, *Applied Linguistics*, 8(2), s. 111–136.
- Gardner, R.C. og Lambert, W.E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowly Mass.: Newbury House.
- Gass, S.M. og Selinker, L. (1983) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gass, S.M. og Selinker, L. (1992) *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gass, S.M. og Selinker, L. (2008) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge.
- Gilquin, G. (2015) From design to collection of learner corpora, i Granger, S., Gilquin, G. og Meunier, F. (red.) *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 9–34.
- Golden, A., Kulbrandstad, L.I. og Tenfjord, K. (2007) Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980–2005, *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2(1), s. 5–41.
- Golden, A., Mac Donald, K. og Ryen, E. (2014) *Norsk som fremmedspråk: Grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Golden, A. og Monsen, M. (2015) Vurdering av tekster skrevet til norsksprøvene for voksne, i Golden, A. og Selj, E. (red.) *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm, s. 201–216.
- Golden, A., Jarvis, S. og Tenfjord, K. (2017) *Crosslinguistic Influence and Distinctive Patterns of Language Learning: Findings and Insights from a Learner Corpus*. Bristol: Multilingual Matters.
- Granger, S. (2002) A Bird's-eye view of learner corpus research, i Granger, S., Hung, J. og Petch-Tyson, S. (red.) *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 3–33.
- Granger, S. (2012) How to Use Foreign and Second Language Learner Corpora, i Mackey, A. og Gass, S.M. (red.) *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Chichester: Wiley-Blackwell, s. 7–29.
- Granger, S., Gilquin, G. og Meunier, F. (2015) Introduction: learner corpus research – past, present and future, i Granger, S., Gilquin, G. og Meunier, F. (red.) *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 1–6.
- Grüter, T., Lieberman, M. og Gualmini, A. (2010) Acquiring the Scope of Disjunction and Negation in L2: A Bidirectional Study of Learners of Japanese and English, *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics*, 17(3), s. 127–154.
- Guevara, E. R. (2010) NoWaC: a large web-based corpus for Norwegian, *Proceedings of the NAACL HLT 2010 Sixth Web as Corpus Workshop*, Association for Computational Linguistics, s. 1–7.
- Gujord, A.K.H. (2013) *Grammatical encoding of past time in L2 Norwegian: The roles of L1 influence and verb semantics*. Doktoravhandling. Bergen: Universitet i Bergen.
- Gujord, A.K.H. og Ragnhildstveit, S. (2018) Tverrspråkleg påverknad – status og trendar i norsk andrespråksforskning, i Gujord, A.K.H. og Randen, G.T. (red.) *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 133–163.
- Hagen, J.E. (2002) Feilinvertering, overinvertering og underinvertering, *NOA – Norsk som andrespråk*, 15, s. 27–38.
- Hagen, J.E. (2012) *Norsk grammatikk for andrespråklærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hammarberg, B. (1979) On intralingual, interlingual and developmental solutions in interlanguage, i Hyltenstam, K. og Linnarud, M. (red.) *Interlanguage. Workshop at the Fifth Scandinavian Conference of Linguistics*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Helgå, H.B. (2008) *Negasjon i norsk som andrespråk*. Masteroppgave. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Holmen, A. (1989) *Udviklingslinier i tilegnelsen av dansk som andetsprog – en kvalitativ, kvantitativ analyse*. Licentiatavhandling. København: Københavns Universitet.
- Hulstijn, J.H. (2007) The Shaky Ground Beneath the CEFR: Quantitative and Qualitative Dimensions of Language Proficiency, *The Modern Language Journal*, 91(4), s. 663–667. doi: [https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627\\_5.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_5.x)
- Husby, O. (1991) *Vietnamesisk grammatikk: En innføring i vietnamesisk grammatikk sett med norske øyne*. Oslo: Friundervisningens forlag.
- Hyltenstam, K. (1977) Implicational Patterns in Interlanguage Syntax Variation, *Language Learning*, 27(2), s. 383–411.
- Hyltenstam, K. (1978) *Progress in immigrant Swedish syntax*. Doktoravhandling. Lunds universitet.
- Hyltenstam, K. (1984) The use of typological markedness as predictor in second language acquisition: The case of prominal copies in relative clauses, i Andersen, R.W. (red.) *Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hyltenstam, K. (1987) Markedness, language universals, language typology and second language acquisition, i Paff, C. (red.) *First and Second Language Acquisition Processes*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hyltenstam, K. og Abrahamsson, N. (2000) Who can become native-like in a second language? All, some, or none? *Studia Linguistica*, 54(2), s. 150–166. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9582.00056>
- Håkansson, G. (1989) The acquisition of negative placement in Swedish, *Studia Linguistica*, 43(1), s. 47–58. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9582.1989.tb00794.x>
- Jarvis, S. (2000) Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in them Interlanguage Lexicon, *Language Learning*, 50(2), s. 245–309. doi: <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00118>
- Jarvis, S. og Pavlenko, A. (2008) *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge.
- Jarvis, S. (2010) Comparison-based and detection-based approaches to transfer research, *EUROSLA Yearbook 10*, s. 169–192.

- Jarvis, S. (2012) The Detection-Based Approach: An Overview, i Jarvis, S. og Crossley, S.A. (red.) *Approaching Language Transfer through Text Classification: Explorations in the Detection-Based Approach*. Bristol: Multilingual Matters, s. 1–33.
- Jarvis, S. (2017) Transfer: An Overview with an Expanded Scope, i Golden, A., Jarvis, S. og Tenfjord, K. (red.) *Cross Linguistic Influence and Distinctive Patterns of Language Learning: Findings and Insights from a Learner Corpus*. Bristol: Multilingual Matters, s. 12–28.
- Jensen, B.U. (2017) *Leksikosyntaktiske trekk og skriveverktøy: En kvantitativ undersøkelse av teskter skrevet for hånd og på tastatur av elever i VGI*. Doktoravhandling. Universitet i Bergen. Tilgjengelig fra: <http://bora.uib.no/handle/1956/16998?show=full>
- Jensen, B.U. (2018) Syntaks i norsk innlærerspråk: empiriske funn, i Gujord, A.K.H. og Randen, G.T. (red.) *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 235–260.
- Johansen, H. (2008) Inversjon i norsk innlærerspråk. En undersøkelse av variasjonsmønstre i skrevne tekster, *NOA – Norsk som andrespråk*, 24(2), s. 50–71.
- Johansen, H. (2011) *Norsk Andrespråkskorpus: Kurshefte*. Tilgjengelig fra: <https://w2.uib.no/filearchive/ask-kurshefte.pdf> (Hentet 27.03 2019).
- Kellerman, E. (1995) Crosslinguistic Influence: Transfer to Nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, s. 125–150. doi: <https://doi.org/10.1017/S0267190500002658>
- Knudsen, R.L. og Fjeld, R.V. (2013) *LBK2013: A balanced; annotated national corpus for Norwegian Bokmål. Proceedings of the workshop on lexical semantic resources for NLP at NODALIDA 2013; May 22-24; 2013; Oslo; Norway. NEALT Proceedings Series 19*. Tilgjengelig fra: <https://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/lbk/> (Hentet: 8. august 2019).
- Krumm, H.J. (2007) Profiles Instead of Levels: The CEFR and Its (Ab)Uses in the Context of Migration, *The Modern Language Journal*, 91(4), s. 667–669. doi: [https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627\\_6.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_6.x)
- Kulbrandstad, L.I. (1998) *Lesing på et andrespråk: En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Doktoravhandling. Universitet i Oslo.
- Kulbrandstad, L.A. og Ryen, E. (2018) Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver, i Gujord, A.K.H. og Randen, G.T. (red.) *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 27–51.

- Larsen-Freeman, D. og Long, M.H. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2006) Second language acquisition and the issue of fossilization: There is no end, and there is no state, i Han, Z.H. og Odlin, T. (red.) *Studies of fossilization in second language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, s. 189–200.
- Lund, K. (1993) Hvor naturlige er de naturlige udviklingssekvenser? En negationsundersøgelse, i Golden, A. og Hvenekilde, A. (red.) *Nordens Språk som Andrespråk*. Oslo: Universitet i Oslo, s. 83–97.
- Lund, K. (1996) Communicative function and language-specific structure in second language acquisition: A discussion of natural sequences of acquisition, i Engberg-Pedersen, E. mfl. (red.) *Content, Expression, and Structure in Danish Functional Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, s. 385–420.
- Lund, K. (1997) *Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog*. Herning: Special-pædagogisk forlag.
- MacKay, I.R.A. og Flege, J.E. (2004) Effects of the age of second language learning on the duration of first and second language sentences: The role of suppression, *Applied Psycholinguistics*, 25(3), s. 373–396.
- MacWhinney, B. og Bates, E. (1989) *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacWhinney, B. (1997) Second Language Acquisition and the Competition Model, i de Groot, A.M.B. og Kroll, J.F. (red.) *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, s. 113–142.
- MacWhinney, B. (2005) A Unified Model of Language Acquisition, i Kroll, J.F. og de Groot, A.M.B. (red.) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, s. 49–67.
- Tokowicz, N. og MacWhinney, B. (2005) Implicit and Explicit Measures of Sensitivity to Violations in Second Language Grammar: An Event-Related Potential Investigation, *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), s. 173–204. doi: <https://doi.org/10.1017/S0272263105050102>
- McEnery, T, Xiao, R. og Tono, Y. (2006) *Corpus-Based Language Studies: an advanced resource book*. London: Routledge.
- Meisel, J.M., Clahsen, H. og Pienemann, M. (1981) On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), s. 109–135.

- Meisel, J.M. (1997) The acquisition of the syntax of negation in French and German: contrasting first and second language development, *Second Language Research*, 13(3), s. 227–263.
- Monsen, A.H. (2012) *Det er ikke lett... En undersøkelse av negasjon i mellomspråkstekster av polske og nederlandske innlærere*. Masteroppgave. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Nistov, I. (2001) *Referential Choice in L2 Narratives. A Study of Turkish Adolescent Immigrants Learning Norwegian*. Doktoravhandling. Universitet i Oslo.
- Nistov, I., Gustafsson, H. og Cadierno, T. (2018) Bruksbaserte tilnæringer til andrespråklæring, i Gujord, A.K.H. og Randen, G.T. (red.) *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 107–132.
- Nistov, I. og Nordanger, M. (2018) Kva er mellomspråk? Gjensyn med eit sentralt omgrep i andrespråksforskninga, i Gujord, A.K.H. og Randen, G.T. (red.) *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 261–288.
- NOU 2010: 7. *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*.
- Odlin, T. (1989) *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, L. (2013) *Understanding Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Ortega, L. (2014) Trying out theories on interlanguage: Description and explanation over 40 years of L2 negation research, i Han, Z. og Tarone, E. (red.) *Interlanguage: Forty years later*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, s. 173–201.
- Podesva, R.J. og Sharma, D. (2013) *Research Methods in Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ragnhildstveit, S. (2017) *Genus og transfer når norsk er andrespråk. Tre korpusbaserte studier*. Doktoravhandling. Universitet i Bergen.
- Ragnhildstveit, S. (2018) ASK – et elektronisk innlærerkorpus til bruk i andrespråksforskning, i Gujord, A.K.H. og Randen, G.T. (red.) *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 422–448.
- Ringbom, H. (1987) *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2007) *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schachter, J. (1974) An Error in Error Analysis, *Language Learning*, 24(2), s. 205–214.



- Schumann, J. (1978) *The Pidginization Process: A model for second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schumann, J. (1979) The acquisition of English negation by speakers of Spanish: A review of the literature, i Andersen, R.W. (red.) *The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Languages*. Rowley, Mass.: Newbury House, s. 3–32.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1–4), s. 209–232.
- Selinker, L. (1992) *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984) *Bilingualism or Not – The Education of Minorities*. Multilingual Matters.
- Slobin, D.I. (1991) Learning to think for speaking: Native language, cognition, and rhetorical style, *Pragmatics*, 1(1), s. 7–25. doi: <https://doi.org/10.1075/prag.1.1.01slo>
- Slobin, D.I. (1996) From «thought and language» to «thinking for speaking», i Gumperz, J.J. og Levinson, S.C. (red.) *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 70–96.
- Swain, M. (2005) The Output Hypothesis: theory and research, i Hinkel, E. (red.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 471–484.
- Swart, H.D. (2010) *Expression and Interpretation of Negation: an OT typology*. Dordrecht: Springer.
- Tarone, E. (1988) *Variation in Interlanguage*. London: E. Arnold.
- Tarone, E. (2014) Enduring questions from the Interlanguage Hypothesis, i Han, Z. og Tarone, E. (red.) *Interlanguage: Forty years later*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 7–26.
- Tenfjord, K. (1997) *Å ha en fortid på vietnamesisk: en kasusstudie av fire vietnamesiske språkinnlæreres utvikling av grammatisk fortidsreferanse og perfektum*. Doktoravhandling. Universitet i Bergen.
- Tenfjord, K., Hagen, J.E. og Johansen, H. (2006a) The Hows and Whys of coding categories in a learner corpus (or How and why an error-tagged learner corpus is not ipso facto one big comparative fallacy), *Rivista di Psicolinguistica Applicata (RiPLA)*, VI(3), s. 93–108.
- Tenfjord, K., Meurer, P. og Hofland, K. (2006b) The ASK Corpus – a Language Learner Corpus of Norwegian as a Second Language, *European Language Resources*

- Association (ELRA)*, Proceedings of the Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'06), s. 1821–1824.
- Tenfjord, K., Hagen, J.E. og Johansen, H. (2009) Norsk andrespråkskorpus (ASK) – design og metodiske forutsetninger, *NOA – Norsk som andrespråk*, 25(1), s. 52–81.
- Tognini-Bonelli, E. (2001) *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Trenkic, D., Mirkovic, J. og Altmann, G.T.M. (2014) Real-time grammar processing by native and non-native speakers: Constructions unique to the second language, *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(2), s. 237–257. doi: 10.1017/S1366728913000321
- Tveit, R.G. (2011) *Å lære norsk når polsk og tysk er morsmål: Om inversjon og inversjonslæring*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Verspoor, M., Lowie, W. og Van Dijk, M. (2008) Variability in Second Language Development From a Dynamic Systems Perspective, *The Modern Language Journal*, 92(2), s. 214–231.
- Verspoor, M. og Nguyen, H.T.P. (2015) A Dynamic Usage-based Approach to Second Language Teaching, i Cadierno, T. og Eskildsen, S.W. (red.) *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin: De Gruyter Mouton, s. 305–328.
- Viana, V., Zyngier, S. og Barnbrook, G. (2011) *Perspectives on Corpus Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Viberg, Å. (2002) Basic Verbs in Lexical Progression and Regression, i Burmeister, P., Piske, T. og Rohde, A. (red.) *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, s. 109–134.
- Von Stutterheim, C. og Carroll, M. (2005) The Impact of Grammatical Temporal Categories on Ultimate Attainment in L2 Learning, i Byrnes, H., Weger-Guntharp, H.D. og Sprang, K. (red.) *Educating for Advanced Foreign Language Capacities*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, s. 40–53.
- Wiull, H.O. (2007) *Bli bedre i norsk: se forskjellene mellom norsk og vietnamesisk*. Oslo: Vox. Tilgjengelig fra: [https://www.kompetansenorge.no/contentassets/c1da90bdcb354fea9831495180146beb/bli\\_bedre\\_i\\_norsk\\_vietnamesisk\\_ferdig\\_versjon\\_net.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/c1da90bdcb354fea9831495180146beb/bli_bedre_i_norsk_vietnamesisk_ferdig_versjon_net.pdf)
- Wode, H. (1978) Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition, i Hatch, E.M. (red.) *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, s. 101–117.

Wode, H. (1984) Some Theoretical Implications of L2 Acquisition Research and the Grammar of Interlanguages, i Davies, A., Criper, C. og Howatt, A.P.R. (red.) *Interlanguage: Papers in Honour of S. Pit Corder*. Edinburgh: Edinburgh University Press, s. 162–184.

### **Internettkilder:**

ASK – Norsk andrespråkskorpus:

<http://clarino.uib.no/korpuskel/page?page-id=korpuskel-main-page>

Leksikografisk bokmålskorpus (LBK):

<https://www.hf.uio.no/iln/tjenester/kunnskap/sprak/korpus/skriftsprakskorpus/lbk/index.html>

(Hentet: 8. august 2019).

Norsk talespråkskorpus – Oslodelen, Tekstlaboratoriet, ILN, Universitetet i Oslo.

Tilgjengelig fra:

<https://www.hf.uio.no/iln/tjenester/kunnskap/sprak/korpus/talesprakskorpus/nota-oslo/index.html> (Hentet 17. september 2019).

NoWaC: a large web-based corpus for Norwegian:

<https://www.hf.uio.no/iln/tjenester/kunnskap/sprak/korpus/skriftsprakskorpus/nowac/index.html> (Hentet: 8. august 2019).

TAUS – Talemålsundersøkelsen i Oslo, Tekstlaboratoriet, ILN, Universitetet i Oslo.

Tilgjengelig fra:

<https://www.hf.uio.no/iln/tjenester/kunnskap/sprak/korpus/talesprakskorpus/taus/index.html>

(Hentet 17. september 2019).

# Vedleggsoversikt

Vedlegg 1: Søkeuttrykkene

Vedlegg 2: Individuelle profiler (hovedsetninger)

Vedlegg 3: Individuelle profiler (leddsetninger)

Vedlegg 4: Individuelle profiler (ulik plassering i hoved- og leddsetninger)

Vedlegg 5: Forekomstene av *ikke* av de tyske innlærerne

Vedlegg 6: Forekomstene av *ikke* av de vietnamesiske innlærerne

Vedlegg 7: Oppgavetyper

Vedlegg 8: Tekstlengde

Vedlegg 9: Type verbal (en oversikt)

# Vedlegg 1: Søkeuttrykkene

Søkeuttrykkene for å få frem alle forekomstene av *ikke* (fra tyske, vietnamesiske og norske informanter):

## Korpuskel :: ASK Hovedkorpus :: Søk

Avansert søk | bytt til [Enkelt søk](#)

```
[lemma = "ikke" %c] \ <> \\ <del> :: language = "tysk" & testlevel = "Språkprøven"
```

Søk | [Tilbakestill](#) | [Bygg et grafisk søk](#) |  Show query expression | [Lagrede søk ...](#) | [Lagre søket](#) som

## Korpuskel :: ASK Hovedkorpus :: Søk

Avansert søk | bytt til [Enkelt søk](#)

```
[lemma = "ikke" %c] \ <> \\ <del> :: language = "vietnamesisk" & testlevel = "Språkprøven"
```

Søk | [Tilbakestill](#) | [Bygg et grafisk søk](#) |  Show query expression | [Lagrede søk ...](#) | [Lagre søket](#) som

## Korpuskel :: ASK Hovedkorpus :: Søk

Avansert søk | bytt til [Enkelt søk](#)

```
[lemma = "ikke" %c] \ <> \\ <del> :: language = "norsk" & testlevel = "Språkprøven"
```

Søk | [Tilbakestill](#) | [Bygg et grafisk søk](#) |  Show query expression | [Lagrede søk ...](#) | [Lagre søket](#) som

Søk på feiltyper (hovedsetninger):

## Korpuskel :: ASK Hovedkorpus :: Søk

Avansert søk | bytt til [Enkelt søk](#)

```
[lemma = "ikke" %c & desc = "MCA"] \ <> \\ <del> :: language = "tysk" & testlevel = "Språkprøven"
```

Søk | [Tilbakestill](#) | [Bygg et grafisk søk](#) |  Show query expression | [Lagrede søk ...](#) | [Lagre søket](#) som

## Korpuskel :: ASK Hovedkorpus :: Søk

Avansert søk | bytt til [Enkelt søk](#)

```
[lemma = "ikke" %c & desc = "MCA"] \ <> \\ <del> :: language = "vietnamesisk" & testlevel = "Språkprøven"
```

|   |  Show query expression | Lagrede søk ...  som

## Korpuskel :: ASK Hovedkorpus :: Søk

Avansert søk | bytt til [Enkelt søk](#)

```
[lemma = "ikke" %c & desc = "MCA"] \ <> \\ <del> :: language = "norsk" & testlevel = "Språkprøven"
```

|   |  Show query expression | Lagrede søk ...  som

## Søk på feiltyper (leddsetninger):

## Korpuskel :: ASK Hovedkorpus :: Søk

Avansert søk | bytt til [Enkelt søk](#)

```
[lemma = "ikke" %c & desc = "SCA"] \ <> \\ <del> :: language = "tysk" & testlevel = "Språkprøven"
```

|   |  Show query expression | Lagrede søk ...  som

## Korpuskel :: ASK Hovedkorpus :: Søk

Avansert søk | bytt til [Enkelt søk](#)

```
[lemma = "ikke" %c & desc = "SCA"] \ <> \\ <del> :: language = "vietnamesisk" & testlevel = "Språkprøven"
```

|   |  Show query expression | Lagrede søk ...  som

## Korpuskel :: ASK Hovedkorpus :: Søk

Avansert søk | bytt til [Enkelt søk](#)

```
[lemma = "ikke" %c & desc = "SCA"] \ <> \\ <del> :: language = "norsk" & testlevel = "Språkprøven"
```

|   |  Show query expression | Lagrede søk ...  som

Søkeuttrykk for antall ord per tekst<sup>123</sup>:

## Korpuskel :: ASK Hovedkorpus :: Søk

Avansert søk | bytt til [Enkelt søk](#)

```
[".*[0-9a-zæøå#%].*" %c & pos != "<.*" \ <> \| <del> :: language = "vietnamesisk"  
& testlevel = "Språkprøven"
```

Søk | Tilbakestill | Bygg et grafisk søk |  Show query expression | Lagrede søk ... Lagre søket som

### Søk med feilkoden MCA for de tyske innlærerne sine forekomster:

Søket med feilkoden MCA genererte tre treff i ASK-korpuset. To av disse tagget jeg også som feil. Den siste forekomsten (s0966:s21) var tagget som feil plassering av *ikke* i forhold til ordet *ennå*. Siden *ikke* var plassert riktig i forhold til det finitte verbet, markerte jeg denne som riktig plassering av *ikke*. En feil som jeg fant i min analyse, var ikke tagget med feilkode i ASK-korpuset. Dette gjaldt forekomsten s0441:s12: «De lovet meg å holde kontakten og **de ikke har brytt loftet**.» Dermed stod jeg igjen med tre feilplasseringer av *ikke* i forhold til det finitte verbet i hovedsetninger.

### Søk med feilkoden MCA for de vietnamesiske innlærernes forekomster:

Søket med feilkoden MCA genererte seks treff i ASK-korpuset. I fire av disse treffene var *ikke* plassert feil i forhold til subjektet, men riktig i forhold til det finitte verbet i hovedsetningen. Derfor ble disse fire forekomstene markert som riktig i min analyse. De to siste treffene (s0638:s6 og s0662:s12), har også jeg markert som feil. Dermed stod jeg igjen med to feilplasseringer av *ikke* i forhold til det finitte verbet i hovedsetninger.

### Søk med feilkoden SCA for de tyske innlærerne sine forekomster:

Søket med feilkoden SCA ga 52 treff i ASK-korpuset. To av disse forekomstene var hovedsetninger hvor av *ikke* var plassert feil i forhold til subjektet i setningen (s0452:s13 og s0919:s4), én forekomst har jeg fjernet fra datamaterialet fordi den gir rom for to tolkninger hvor den ene gir feil plassering og den andre riktig plassering (s0063:s30), mens en siste forekomst er markert som feil fordi ordet *heller* står feil plassert i forhold til *ikke* (s0935:s17). Det finitte verbet er derimot plassert riktig i forhold til *ikke* derfor har jeg markert denne som riktig plassering av *ikke* i en leddsetning.

---

<sup>123</sup> Vietnamesisk er lagt inn som morsmål her. Hvis en skal gjøre søket for norsk, tysk eller et annet språk, bytter man fra vietnamesisk til det språket.

Min analyse viste også at det var fire plasseringer av *ikke* som var feil plassert, men som ikke var tagget med feilkode i korpuset. Dette gjelder følgende leddsetninger:

S0439:s19: Vi alle har fått nye venner og glemmer litt de **som er ikke der hvor vi er.**

S0443:s15: Og de bestemmer også hva er verdtfull og **hva er ikke verdtfull.**

S0991:s11: Du kan se på Per **som hadde for mye øl kl. 03.00 om natta og mister ikke Linda**, som  
hjalp Per (kl. 04.00).

s0434:s5: Og man skulle også være ganske kritisk, **fordi det hjelper ikke hvis en venn alltid bare sier ja og amen til alle og alt**, da kan det hende at han eller hun sier også ja til en fiend.

Dette innebærer at jeg stod igjen med 52 forekomster av *ikke* som var feil plassert i leddsetninger.

### Søk med feilkoden SCA for de vietnamesiske innlærerne

Søket med feilkoden SCA ga 38 treff i korpuset. Tre av disse forekomstene fjernet jeg fra datamaterialet fordi: 1) *ikke* var en del av en infinitivskonstruksjon – ikke en leddsetning, og 2) i to av leddsetningene var *ikke* plassert preverbalt, men likevel blir disse plasseringene regnet som feil i akkurat disse to tilfellene (s0648:s5 og s884:s11):

s0648:s5: ...Vi vet at i Norge **ikke får lov til å slåss barna**, så vi må forklare, prate og  
snakke mye med barna.

s884:s11: Vi kan ikke glemme at i **gamle dager ikke brukte mennesker penger.**

Hvis vi ser på leddsetningen i et strukturelt perspektiv er problemet med disse leddsetningene at subjektet er plassert feil i leddsetningen (eller mangler). Hadde subjektet kommet på sin vanlige plass (etter subjunksjonen), ville disse plasseringene av *ikke* i forhold til det finite verbet blitt tolket som riktige. Siden predikatsadverbialet kommer på denne plassen i stedet, blir en preverbal plassering av *ikke* i disse tilfellene feil. Dette er et unntak fra hovedregelen om negasjonsplassering i leddsetninger (og gjelder bare i enkelte at-setninger av denne typen). Siden mestring av negasjonsplassering i leddsetninger i denne studien er likestilt med preverbal negasjonsplassering, og siden disse to eksemplene er unntak fra denne regelen, har jeg fjernet begge disse fra datamaterialet.

En siste setning var ikke tagget som feil i korpuset, men den har jeg markert som feil:

s0986:s12: Første dag fikk min familien at han er i andre land, vi alle gråtet veldig veldig  
mye i flere dager med tårer **fordi vi vet ikke når få vi se han igjen.**

Hadde konjunksjonen *for* blitt brukt, hadde dette vært riktig plassering i en hovedsetning, men siden det er subjunksjonen *fordi* som brukes, skal *ikke* plasseres preverbalt i leddsetningen. Dermed stod det igjen 36 forekomster av *ikke* som var plassert feil i leddsetninger.



## Vedlegg 2: Individuelle profiler (hovedsetninger)

### Individuelle profiler (tysk): hovedsetninger

Hvem	Hovedsetninger	R: Hovedsetninger	F: Hovedsetninger	CEFR-nivå	Oppholdstid
s0027	1	1	0	B1/B2	3-4
s0028	2	2	0	B1	1-2
s0030	1	1	0	B1/B2	0-1
s0058	1	1	0	B1/B2	1-2
s0060	3	3	0	B2	1-2
s0062	1	1	0	B1	0-1
s0063	5	5	0	B1	0-1
s0065	5	5	0	B1	0-1
s0121	1	1	0	B1/B2	0-1
s0123	2	2	0	A2/B1	0-1
s0124	2	2	0	B1	0-1
s0126	3	3	0	B1	1-2
s0127	2	2	0	B1	0-1
s0429	1	1	0	B1/B2	1-2
s0431	3	3	0	B1/B2	0-1
s0432	7	7	0	B1/B2	0-1
s0433	5	5	0	B2	0-1
s0434	3	3	0	B1	0-1
s0435	4	4	0	B1	0-1
s0436	4	4	0	B1/B2	4-5
s0437	10	10	0	B1/B2	0-1
s0438	4	4	0	B2	0-1
s0439	2	2	0	B1	0-1
s0440	2	2	0	A2	3-4
s0441	8	6	2	B1	0-1
s0445	5	5	0	B1	0-1
s0446	2	2	0	B1	2-3
s0447	1	1	0	B1	0-1
s0449	4	4	0	A2/B1	2-3
s0451	2	2	0	B1	1-2
s0452	4	4	0	B1	0-1
s0453	1	1	0	B1	0-1
s0454	3	3	0	B1/B2	0-1
s0455	5	5	0	A2/B1	0-1

s0456	3	3	0	B1/B2	0-1
s0457	2	2	0	A2/B1	0-1
s0458	3	3	0	A2/B1	5 (over)
s0459	3	3	0	B1	0-1
s0460	3	3	0	B1	1-2
s0461	2	2	0	B1/B2	0-1
s0462	1	1	0	A2/B1	0-1
s0463	4	4	0	B1	1-2
s0466	1	1	0	B1	1-2
s0467	3	3	0	A2	0-1
s0468	3	3	0	B1/B2	0-1
s0470	1	1	0	B1	1-2
s0471	2	2	0	B1/B2	1-2
s0702	3	3	0	A2	0-1
s0908	2	2	0	B1/B2	0-1
s0910	2	1	1	B1	0-1
s0911	6	6	0	B1	1-2
s0914	3	3	0	B1/B2	0-1
s0915	3	3	0	B2	1-2
s0919	4	4	0	B2	0-1
s0923	2	2	0	B2	0-1
s0928	5	5	0	B1	1-2
s0929	1	1	0	B2	1-2
s0930	2	2	0	B1	0-1
s0934	1	1	0	B2	0-1
s0935	1	1	0	B2	0-1
s0944	1	1	0	B1/B2	0-1
s0947	1	1	0	B2	1-2
s0952	1	1	0	B1	0-1
s0961	3	3	0	B1/B2	0-1
s0964	4	4	0	B2	1-2
s0966	7	7	0	B2	0-1
s0968	3	3	0	B2/C1	0-1
s0972	2	2	0	B1/B2	0-1
s0973	1	1	0	B1/B2	0-1
s0974	3	3	0	B1/B2	0-1
s0975	3	3	0	B2	5 (over)
s0988	2	2	0	B1	1-2
s0989	2	2	0	B1	0-1
s0990	1	1	0	B1	0-1
s0991	5	5	0	B2	0-1
s0993	2	2	0	B2	0-1
s0994	2	2	0	B1	0-1
s0997	2	2	0	B2	0-1
s0998	1	1	0	B1	0-1

s1000	1	1	0	B1/B2	0-1
s1002	3	3	0	B1	0-1
s1006	9	9	0	B1	0-1
s1007	2	2	0	B1/B2	0-1
<b>Totalt</b>	<b>236</b>	<b>233</b>	<b>3</b>		

## Individuelle profiler (vietnamesisk): hovedsetninger

Hvem	Hovedsetninger	R: Hovedsetninger	F: Hovedsetninger	CEFR-nivå	Oppholdstid
s0005	2	2	0	A2/B1	1-2
s0007	2	2	0	A2/B1	1-2
s0008	3	3	0	A2/B1	1-2
s0009	3	3	0	B1	1-2
s0016	1	1	0	A2/B1	1-2
s0091	2	2	0	A2/B1	5 (over)
s0092	1	1	0	A2/B1	2-3
s0093	4	4	0	B1	4-5
s0094	1	1	0	A2/B1	5 (over)
s0095	1	1	0	A2/B1	1-2
s0140	2	2	0	A2/B1	5 (over)
s0179	3	3	0	B1	0-1
s0180	4	4	0	A2/B1	2-3
s0182	2	2	0	B1	5 (over)
s0183	3	3	0	B1	5 (over)
s0184	3	3	0	B1	1-2
s0185	1	1	0	B1	1-2
s0541	3	3	0	B1	4-5
s0545	6	6	0	B1	1-2
s0552	2	2	0	A2	4-5
s0556	1	1	0	A2/B1	2-3
s0557	3	3	0	B1	1-2
s0571	1	1	0	A2/B1	3-4
s0572	4	4	0	A2/B1	1-2
s0574	4	4	0	A2/B1	5 (over)
s0579	2	2	0	A2/B1	1-2
s0583	1	1	0	B1	1-2
s0586	4	4	0	B1	1-2
s0602	2	2	0	B1	1-2
s0624	3	3	0	B1	1-2
s0625	1	1	0	A2/B1	5 (over)
s0628	2	2	0	B1/B2	1-2
s0629	2	2	0	A2/B1	1-2
s0630	1	1	0	A2/B1	1-2
s0631	4	4	0	B1	1-2
s0634	2	2	0	B1	1-2
s0638	1	0	1	A2/B1	1-2
s0640	3	3	0	A2/B1	1-2
s0642	3	3	0	A2	2-3
s0648	3	3	0	A2/B1	2-3
s0655	2	2	0	B1	1-2

s0662	3	2	1	A2/B1	2-3
s0665	1	1	0	A2/B1	1-2
s0666	1	1	0	B1	2-3
s0671	2	2	0	A2/B1	5 (over)
s0678	1	1	0	B1	1-2
s0683	6	6	0	B1	0-1
s0693	3	3	0	B1	1-2
s0709	1	1	0	A2/B1	1-2
s0711	2	2	0	A2/B1	4-5
s0712	3	3	0	B1	0-1
s0720	1	1	0	A2/B1	5 (over)
s0731	5	5	0	B1	5 (over)
s0849	1	1	0	B1	1-2
s0850	2	2	0	B1	1-2
s0852	1	1	0	B1	2-3
s0853	3	3	0	B1	2-3
s0854	1	1	0	B1	2-3
s0855	3	3	0	B1	2-3
s0857	2	2	0	B1	1-2
s0858	2	2	0	A2/B1	5 (over)
s0862	3	3	0	A2/B1	2-3
s0868	2	2	0	A2/B1	1-2
s0876	2	2	0	B1	1-2
s0882	3	3	0	A2/B1	1-2
s0884	3	3	0	B1	1-2
s0885	3	3	0	B1	0-1
s0886	2	2	0	A2/B1	1-2
s0888	1	1	0	A2/B1	5 (over)
s0889	1	1	0	A2/B1	2-3
s0892	3	3	0	B1	
s0893	2	2	0	B1	5 (over)
s0894	3	3	0	B1	2-3
s0895	1	1	0	A2/B1	1-2
s0897	2	2	0	B1	1-2
s0898	2	2	0	A2/B1	0-1
s0899	5	5	0	A2/B1	1-2
s0901	4	4	0	B1	0-1
s0902	3	3	0	A2/B1	0-1
s0986	1	1	0	A2/B1	1-2
s0987	3	3	0	A2	1-2
<b>Totalt</b>	<b>191</b>	<b>189</b>	<b>2</b>		

# Vedlegg 3: Individuelle profiler (leddsetninger)

## Individuelle profiler (tysk): Leddsetninger

Informeranter	Antall leddsetninger	Antall feil	Antall riktig	Forholdstall	CEFR-nivå	Oppholdstid
s0027	2	2	0	0	B1/B2	3-4
s0028	5	3	2	0,4	B1	1-2
s0029	2	1	1	0,5	B1/B2	1-2
s0058	1	1	0	0	B1/B2	1-2
s0060	2	2	0	0	B2	1-2
s0063	1	0	1	1	B1	0-1
s0065	2	2	0	0	B1	0-1
s0121	2	0	2	1	B1/B2	0-1
s0124	1	0	1	1	B1	0-1
s0127	2	2	0	0	B1	0-1
s0432	1	1	0	0	B1/B2	0-1
s0433	2	0	2	1	B2	0-1
s0434	2	2	0	0	B1	0-1
s0436	1	0	1	1	B1/B2	4-5
s0437	2	2	0	0	B1/B2	0-1
s0438	2	1	1	0,5	B2	0-1
s0439	6	3	3	0,5	B1	0-1
s0440	3	3	0	0	A2	3-4
s0442	1	0	1	1	B1	0-1
s0443	2	2	0	0	B1	0-1
s0444	1	0	1	1	B1	0-1
s0445	2	1	1	0,5	B1	0-1
s0447	2	0	2	1	B1	0-1
s0448	4	1	3	0,75	B1/B2	1-2
s0450	1	0	1	1	B2	0-1
s0452	1	0	1	1	B1	0-1
s0456	1	0	1	1	B1/B2	0-1
s0457	1	1	0	0	A2/B1	0-1
s0458	2	0	2	1	A2/B1	5 (over)
s0459	1	1	0	0	B1	0-1
s0460	1	0	1	1	B1	1-2
s0461	2	1	1	0,5	B1/B2	0-1
s0464	1	1	0	0	B1	1-2
s0466	2	1	1	0,5	B1	1-2
s0467	2	0	2	1	A2	0-1

s0468	1	0	1	1	B1/B2	0-1
s0470	1	1	0	0	B1	1-2
s0471	2	1	1	0,5	B1/B2	1-2
s0908	2	1	1	0,5	B1/B2	0-1
s0910	1	1	0	0	B1	0-1
s0914	1	0	1	1	B1/B2	0-1
s0915	2	0	2	1	B2	1-2
s0923	4	2	2	0,5	B2	0-1
s0928	3	0	3	1	B1	1-2
s0934	3	1	2	0,67	B2	0-1
s0935	3	2	1	0,33	B2	0-1
s0952	6	0	6	1	B1	0-1
s0964	5	0	5	1	B2	1-2
s0966	5	1	4	0,8	B2	0-1
s0973	2	0	2	1	B1/B2	0-1
s0974	1	1	0	0	B1/B2	0-1
s0988	1	0	1	1	B1	1-2
s0990	1	1	0	0	B1	0-1
s0991	3	1	2	0,67	B2	0-1
s0992	1	1	0	0	B1/B2	1-2
s0997	5	0	5	1	B2	0-1
s0998	2	2	0	0	B1	0-1
s1001	2	2	0	0	B1	0-1
s1006	4	0	4	1	B1	0-1
<b>Totalt</b>	<b>127</b>	<b>52</b>	<b>75</b>			

## Individuelle profiler (vietnamesisk): Leddsetninger

Informerter	Antall leddsetninger	Antall feil	Antall riktig	Forholdstall	CEFR-nivå	Oppholdstid
s0007	2	2	0	0	A2/B1	1-2
s0008	2	2	0	0	A2/B1	1-2
s0091	1	1	0	0	A2/B1	5 (over)
s0094	1	1	0	0	A2/B1	5 (over)
s0140	1	1	0	0	A2/B1	5 (over)
s0179	1	1	0	0	B1	0-1
s0180	1	0	1	1	A2/B1	2-3
s0181	2	0	2	1	B1	5 (over)
s0182	1	0	1	1	B1	5 (over)
s0556	2	2	0	0	A2/B1	2-3
s0571	1	1	0	0	A2/B1	3-4
s0579	1	0	1	1	A2/B1	1-2
s0583	1	1	0	0	B1	1-2
s0586	1	0	1	1	B1	1-2
s0602	4	0	4	1	B1	1-2
s0624	1	0	1	1	B1	1-2
s0626	1	0	1	1	A2/B1	1-2
s0629	1	1	0	0	A2/B1	1-2
s0630	1	0	1	1	A2/B1	1-2
s0634	1	0	1	1	B1	1-2
s0640	3	3	0	0	A2/B1	1-2
s0642	1	0	1	1	A2	2-3
s0648	1	1	0	0	A2/B1	2-3
s0662	1	1	0	0	A2/B1	2-3
s0683	1	0	1	1	B1	0-1
s0688	1	1	0	0	A2/B1	1-2
s0707	1	1	0	0	B1	2-3
s0720	1	1	0	0	A2/B1	5 (over)
s0848	2	1	1	0,5	B1	1-2
s0850	1	0	1	1	B1	1-2
s0852	1	0	1	1	B1	2-3
s0854	1	1	0	0	B1	2-3
s0855	2	2	0	0	B1	2-3
s0862	1	1	0	0	A2/B1	2-3
s0869	1	1	0	0	A2/B1	2-3
s0882	2	0	2	1	A2/B1	1-2
s0885	1	1	0	0	B1	0-1
s0887	2	0	2	1	A2/B1	1-2
s0888	1	0	1	1	A2/B1	5 (over)
s0890	2	1	1	0,5	A2/B1	1-2
s0891	2	0	2	1	B1	5 (over)
s0894	2	0	2	1	B1	2-3



s0895	1	0	1	1	A2/B1	1-2
s0896	2	2	0	0	A2/B1	1-2
s0898	1	0	1	1	A2/B1	0-1
s0899	1	1	0	0	A2/B1	1-2
s0901	1	1	0	0	B1	0-1
s0902	2	1	1	0,5	A2/B1	0-1
s0987	1	1	0	0	A2	1-2
s0986	1	1	0	0	A2/B1	1-2
<b>Totalt</b>	<b>68</b>	<b>36</b>	<b>32</b>			

## Vedlegg 4: Individuelle profiler (innlærere med *ikke* i både hoved- og leddsetninger)

### Individuelle profiler (tysk): innlærere med *ikke* i både hoved- og leddsetninger

Hvem	Leddsetninger	F: Leddsetninger	R: Leddsetninger	Hovedsetninger	R: Hovedsetninger	F: Hovedsetninger	CEFR	Oppholdstid
s0027	2	2	0	1	1	0	B1/B2	3-4
s0028	5	3	2	2	2	0	B1	1-2
s0058	1	1	0	1	1	0	B1/B2	1-2
s0060	2	2	0	3	3	0	B2	1-2
s0063	1	0	1	5	5	0	B1	0-1
s0065	2	2	0	5	5	0	B1	0-1
s0121	2	0	2	1	1	0	B1/B2	0-1
s0124	1	0	1	2	2	0	B1	0-1
s0127	2	2	0	2	2	0	B1	0-1
s0432	1	1	0	7	7	0	B1/B2	0-1
s0433	2	0	2	5	5	0	B2	0-1
s0434	2	2	0	3	3	0	B1	0-1
s0436	1	0	1	4	4	0	B1/B2	4-5
s0437	2	2	0	10	10	0	B1/B2	0-1
s0438	2	1	1	4	4	0	B2	0-1
s0439	6	3	3	2	2	0	B1	0-1
s0440	3	3	0	2	2	0	A2	3-4
s0445	2	1	1	5	5	0	B1	0-1
s0447	2	0	2	1	1	0	B1	0-1
s0452	1	0	1	4	4	0	B1	0-1
s0456	1	0	1	3	3	0	B1/B2	0-1
s0457	1	1	0	2	2	0	A2/B1	0-1
s0458	2	0	2	3	3	0	A2/B1	5 (over)
s0459	1	1	0	3	3	0	B1	0-1
s0460	1	0	1	3	3	0	B1	1-2
s0461	2	1	1	2	2	0	B1/B2	0-1
s0466	2	1	1	1	1	0	B1	1-2
s0467	2	0	2	3	3	0	A2	0-1
s0468	1	0	1	3	3	0	B1/B2	0-1
s0470	1	1	0	1	1	0	B1	1-2
s0471	2	1	1	2	2	0	B1/B2	1-2
s0908	2	1	1	2	2	0	B1/B2	0-1
s0910	1	1	0	2	1	1	B1	0-1

s0914	1	0	1	3	3	0	B1/B2	0-1
s0915	2	0	2	3	3	0	B2	1-2
s0923	4	2	2	2	2	0	B2	0-1
s0928	3	0	3	5	5	0	B1	1-2
s0934	3	1	2	1	1	0	B2	0-1
s0935	3	2	1	1	1	0	B2	0-1
s0952	6	0	6	1	1	0	B1	0-1
s0964	5	0	5	4	4	0	B2	1-2
s0966	5	1	4	7	7	0	B2	0-1
s0973	2	0	2	1	1	0	B1/B2	0-1
s0974	1	1	0	3	3	0	B1/B2	0-1
s0988	1	0	1	2	2	0	B1	1-2
s0990	1	1	0	1	1	0	B1	0-1
s0991	3	1	2	5	5	0	B2	0-1
s0997	5	0	5	2	2	0	B2	0-1
s0998	2	2	0	1	1	0	B1	0-1
s1006	4	0	4	9	9	0	B1	0-1
<b>Totalt</b>	<b>113</b>	<b>45</b>	<b>68</b>	<b>150</b>	<b>149</b>	<b>1</b>		

## Individuelle profiler (vietnamesisk): innlærer med *ikke* i både hoved- og leddsetninger

Hvem	Leddsetninger	F: Leddsetninger	R: Leddsetninger	Hovedsetninger	R: Hovedsetninger	F: Hovedsetninger	CEFR	Oppholdstid
s0007	2	2	0	2	2	0	A2/B1	1-2
s0008	2	2	0	3	3	0	A2/B1	1-2
s0091	1	1	0	2	2	0	A2/B1	5 (over)
s0094	1	1	0	1	1	0	A2/B1	5 (over)
s0140	1	1	0	2	2	0	A2/B1	5 (over)
s0179	1	1	0	3	3	0	B1	0-1
s0180	1	0	1	4	4	0	A2/B1	2-3
s0182	1	0	1	2	2	0	B1	5 (over)
s0556	2	2	0	1	1	0	A2/B1	2-3
s0571	1	1	0	1	1	0	A2/B1	3-4
s0579	1	0	1	2	2	0	A2/B1	1-2
s0583	1	1	0	1	1	0	B1	1-2
s0586	1	0	1	4	4	0	B1	1-2
s0602	4	0	4	2	2	0	B1	1-2
s0624	1	0	1	3	3	0	B1	1-2
s0629	1	1	0	2	2	0	A2/B1	1-2
s0630	1	0	1	1	1	0	A2/B1	1-2
s0634	1	0	1	2	2	0	B1	1-2
s0640	3	3	0	3	3	0	A2/B1	1-2
s0642	1	0	1	3	3	0	A2	2-3
s0648	1	1	0	3	3	0	A2/B1	2-3
s0662	1	1	0	3	2	1	A2/B1	2-3
s0683	1	0	1	6	6	0	B1	0-1
s0720	1	1	0	1	1	0	A2/B1	5 (over)
s0850	1	0	1	2	2	0	B1	1-2
s0852	1	0	1	1	1	0	B1	2-3
s0854	1	1	0	1	1	0	B1	2-3
s0855	2	2	0	3	3	0	B1	2-3
s0862	1	1	0	3	3	0	A2/B1	2-3
s0882	2	0	2	3	3	0	A2/B1	1-2
s0885	1	1	0	3	3	0	B1	0-1
s0888	1	0	1	1	1	0	A2/B1	5 (over)
s0894	2	0	2	3	3	0	B1	2-3
s0895	1	0	1	1	1	0	A2/B1	1-2
s0898	1	0	1	2	2	0	A2/B1	0-1
s0899	1	1	0	5	5	0	A2/B1	1-2
s0901	1	1	0	4	4	0	B1	0-1
s0902	2	1	1	3	3	0	A2/B1	0-1
s0987	1	1	0	3	3	0	A2	1-2
s0986	1	1	0	1	1	0		
<b>Totalt</b>	<b>52</b>	<b>28</b>	<b>24</b>	<b>99</b>	<b>98</b>	<b>1</b>		

# Vedlegg 5: Forekomstene av *ikke* av de tyske innlærerne

s0027

## Hovedsetninger:

- For meg er det **ikke** viktig å kjøpe de mest moderne klær, å hå et stort, fint hus eller å kjøre den lekkerste bilen.

## Leddsetninger:

- Selvfølgelig vet jeg, at det er **ikke** alt kjekt og positivt, men når jeg opplever noe negativt, så prøver jeg å lære noe av det.
- Vi håper at hun blir en glad, hjelpsom person, som er **ikke** avhengig av materialisme.

s0028

## Hovedsetninger:

- Da jeg flyttet til Norge hadde jeg **ikke** hatt et vanlig telefonabonnement med en gang.
- For mange er det **ikke** selvølgelig å slå av mobiltelefonen og det er veldig irriterende mener jeg.

## Leddsetninger:

- Folk kan ringe meg hele tiden og hvis jeg **ikke** svarer da må jeg forklare det og forteller hvorfor jeg svarte ikke.
- Folk kan ringe meg hele tiden og hvis jeg ikke svarer da må jeg forklare det og forteller hvorfor jeg svarte **ikke**.
- Og at mange mennesker og spesielt ungdommer **ikke** snakker lenger med hverandre er et problem tror jeg.
- Jeg liker det veldig godt at det finnes i mellomtid plasser da det er **ikke** lov å bruke mobiltelefoner.
- Og at elever har **ikke** lenger lov å bruke mobiltelefoner i skulen er veldig god mener jeg.

s0029

## Leddsetninger:

- Eller for å si til sine foreldre at det vil ta litt lengre på festen og at de skal **ikke** bekymre seg.
- Selv om en **ikke** har en mobiltelefon selv kan de være ganske forstyrrende.

s0030

## Hovedsetninger

- Dessuten må man **ikke** helt glemme at mobiltelefoner sender ut stråler og ingen vet om de er farlige.

s0058

## Hovedsetninger:

- Det er **ikke** lett å bli kjent med en person som er trofast men det er sjansen å få en venn for livet.

## Leddsetninger:

- Men imidlertid fikk jeg også noen venner som er **ikke** @nasjonalitet.

s0060

## Hovedsetninger:

- Så er det **ikke** overraskende at " vennskap " er et viktig begrep både i religiøse og filosofiske tekster, veldig ofte i sammenheng med " familie ".

- Vi kan **ikke** velge familiene vare, men vi kan - og må! søke vennene selv.
- Det høres rart ut, men sier **ikke** noen annet enn at vi har begrenset kapasitet for vennskap, i hvert fall for dypt og ærlig vennskap.

**Leddsetninger:**

- Det betyr at man kan **ikke løpe fra hverandre** når vennskapet kommer i en krise, for eksempel på grunn av skilsmisse eller andre livskriser.
- Vennskap må pleies i gode og onde tider, og det betyr at vi kan **ikke har alt for mange venner**.

s0062

**Hovedsetninger:**

- Og det er heller ikke de som jeg har det ventet meg før.

s0063

**Hovedsetninger:**

- I @sted kunne man **ikke** tenke seg å la huset alene uten å låse, å legge noe utenfor for huset uten å ha en begrensning.
- Og når man går på tur trenger de **ikke** store restauranter, de tar med seg te i termos og matpakker.
- Forholden til naturen tror jeg henger sammen med at spesiell her i Nord Norge finnes det ikke så mange kulturtilbudder, **ikke** så store byer men det finnes så fantastisk natur.
- En gang så jeg en dame som histet seg opp frukterlig pga. at norske flaggen so som var formelt sett riktig men relasjoner mellom rød, blå og hvite var **ikke** nøyaktige.
- Ofte merker jeg **ikke** om det er et spørsmål, om man er sint eller huggelig.

**Leddsetninger:**

- Men det er også noe ting jeg **ikke** liker så mye.

s0065

**Hovedsetninger:**

- Selvølgelig vil jeg **ikke** glemme vennene mine i @sted.
- Av og til må jeg vente ganske lenge til å få svar for mine brevene, og det er **ikke** alltid så lett.
- " Jeg har **ikke** glemt deg ", så kommer i det øyeblikk glede i meg.
- Man tenker **ikke** hver dag, hvor viktig det er å ha venner, men senest når man er trist vet man hvor viktig vennskap er.
- Jeg kommer til det fattsit at vennskap kan eksistere veldig bra over mange kilometer, men det er **ikke** eksakt de samme, som du ser deg ofte.

**Leddsetninger:**

- Jeg synes at et liv med ingen vennskap, er **ikke** et ekt liv.
- Jeg kjenner mange som synes, vannskap kan **ikke** eksisterer mellom mange kilometer, men hvordan ikke?

s0121

**Hovedsetninger:**

- I tillegg tok jeg da jeg var yngre, **ikke** så bra vare på mine gamle venner.

**Leddsetninger:**

- Noen gode venner har jeg mistet på grunn av at jeg **ikke** pleide kontakten vår.
- Vi begge to var litt redd for hvordan det går etter mer enn 15 år vi **ikke** hadde snakket med hverandre.

s0123

**Hovedsetninger:**

- Han er litt eldre som meg og så hadde vi først **ikke** mye kontakt.
- Av og til trente vi sammen, men snakkte **ikke** så mye med hverandre.

s0124

**Hovedsetninger:**

- Vi kan **ikke** forstå menneskene som lever der, når vi ikke blir kjent med deres kultur og tradisjonene.
- Men det var **ikke** bare gjennom vennene at vi lærte noe om den norske kulturen.

**Leddsetninger:**

- Vi kan ikke forstå menneskene som lever der, når vi **ikke** blir kjent med deres kultur og tradisjonene.

s0126

**Hovedsetninger:**

- Når en flytter til et annet land er det **ikke** så enkelt å finne nye venner.
- Først og fremst snakker en **ikke** spraket - da er det meget vanskelig å treffe folk.
- Plutselig var det **ikke** så veldig mange venner igjen.

s0127

**Hovedsetninger:**

- Det er **ikke** alltid enkelt å høre på problemene av andre og hjelpe dem.
- Jeg kunne **ikke** tenke meg mitt liv uten denne vennskap og håper at alle har en slik venn eller skal finne den veldig snart.

**Leddsetninger:**

- Det er noen situasjoner du kan **ikke** gå gjennom alene, for eks. når du mister kjæresten din.
- Venner får oftest problemer med hverandre når de sier **ikke** sannheten til hverandre.

s0429

**Hovedsetninger:**

- Da jeg kom til Norge var jeg generelt **ikke** så interessert i kultur og dermed selvfølgelig ikke i norsk kultur.

s0431

**Hovedsetninger:**

- Hodet mitt ble tommere om tommere med tiden, og så tenkte jeg **ikke** noe særlig om Norge og ferien min.
- Men jeg hadde **ikke** noe særlig tenkt om at jeg måtte treffe foreldrene, søsknene eller bestemora til @navnf og alt skulle skje på hytta...
- Dessuten kunne jeg **ikke** snakke norsk og min engelsk var dårligere enn jeg trodde.

s0432

**Hovedsetninger:**

- Derfor er jeg **ikke** vant til en så streng politikk.
- Jeg skjønner **ikke** hvorfor det er bare lov til å kjøpe alkohol, untatt øl, på vinmonopolet og det er bare mellom ca. kl. 9 og 16.
- Hvorfor for man **ikke** lov til å drikke alkohol på offentlige steder som en park?
- Alkohol er **ikke** alkohol, det vil si at det kommer an på måten en drikker, bruker alkohol.
- Det var og er, **ikke** noe spesielt for meg og jeg drikker alkohol av og til.
- Det vil **ikke** si at vi har ingen alkoholproblemer men de øker i hvert fall ikke som i Norge.
- Det vil **ikke** si at vi har ingen alkoholproblemer men de øker i hvert fall ikke som i Norge.

**Leddsetninger:**

- Når du går rundt i byen om kvelden, møter du mange mange ungdommer som er så fulle at det er **ikke** gøy lenger.

s0433

**Hovedsetninger:**

- Jeg er en @nasjonalitet som har bodd i Norge et halvt år nå, jeg har lært mye om norsk kultur, for jeg har kontakt med nordmenn hele døgnet, men jeg forstår fortsatt **ikke** alt de gjør.
- Jeg vet **ikke** sikkert hvorfor det er nødvendig å eier fem elghunder og masse utstyr for å (kanskje) skyte en elg eller to om vinteren.
- Og jeg tror **ikke** at alle disse elgene blir spist opp for jeg vet om minst to
- Men likevel er de ofte svært reserverte, og det er **ikke** lett å finne venner blant nordmenn.
- Stortsett er den norske kulturen **ikke** så veldig forskjellig fra den @nasjonalitet, men likevel er

#### Leddsetninger:

- Først trodde jeg at alle går på ski eller spiller fotball når de **ikke** er på jobb.
- En annen aktivitet som jeg **ikke** skjønner helt, er å gå på jakt.

s0434

#### Hovedsetninger:

- Jeg kan **ikke** sier at jeg har mange venner.
- Det betyr for meg for eksempel at hvis faren min dør, skal dama mi trøste meg og **ikke** være så streng med meg hvis jeg er kanskje trist i et halvt år.
- Eller hvis f.eks dama mi plutselig bli gravid uten at vi har nok penger og ingen ekte livsgrunnlag, da skulle jeg **ikke** sier " ha det " til hun og la hun allene med denne stor problem.

#### Leddsetninger:

- Ekte og gode vennskap er for meg en ting som finnes **ikke** så ofte, men det finnes selvsagt likevel.
- Og man skulle også være ganske kritisk, fordi det **hjelper ikke** hvis en venn alltid bare sier ja og amen til alle og alt, da kan det hende at han eller hun sier også ja til en fiend.

s0435

#### Hovedsetninger:

- Det er veldig vanskelig å finne riktige venner og vanligvis har man **ikke** flere av dem.
- Vi sees **ikkje** veldig ofte og vi snakker heller ikke so ofte med hverandre, men hvis jeg har et problem og trenger hjelp, da gjør hun det hva hun kan gjøre med en gang.
- Vi sees ikkje veldig ofte og vi snakker heller **ikke** so ofte med hverandre, men hvis jeg har et problem og trenger hjelp, da gjør hun det hva kun kan gjøre med en gang.
- Det er **ikkje** nødvendig å se seg veldig ofte, eller å snakke sammen veldi

s0436

#### Hovedsetninger:

- Å kjøpe øl eller vin var heller **ikke** noen problem, man kan kjøpe den i matbutikkene, i ølutsalg, til og med på bensinstasjoner.
- Men når nordmenn begynner å feste og drikke så er det egentlig **ikke** så lenge gøy mer.
- Jeg skjønner **ikke** hvorfor det ikke går an og bare kose seg med litt istedenfor å blir helt fyll.
- Men det klaffer dessverre **ikke** .

#### Leddsetninger:

- Jeg skjønner ikke hvorfor det **ikke** går an og bare kose seg med litt istedenfor å blir helt fyll.

s0437

#### Hovedsetninger:

- Livet er **ikke** så stressende.
- Ungdommer er **ikke** særlig hensiktsfullt, de er egoistisk f.eks. krangler i køen, sier ikke " hei " når de kommer på en plass.
- Ungdommer er ikke særlig hensiktsfullt, de er egoistisk f.eks. krangler i køen, sier **ikke** " hei " når de kommer på en plass.
- De kan **ikke** bare drikker to eller tre øl, men må ha 20 eller 30.
- Jeg kan dessverre **ikke** gå ut i helgen og kose meg (i hvert fall ikke etter klokka elleve), fordi 99% er fulle.
- Nordmenn er også **ikke** så nøyaktig når det gjelder å bygge hus, de ser ikke på detaljer.



- Nordmenn er også ikke så nøyaktig når det gjelder å bygge hus, de ser **ikke** på detaljer.
- Folk blir **ikke** behandlet myndig.
- Jeg er **ikke** vant til så mange flagger foran hus.
- Jeg vil **ikke** tilpasse meg til det!

**Leddsetninger:**

- Hvis jeg sammenligner @nasjonalitet med norsk kultur kan jeg sier at det er **ikke** så store forskjell mellom @sted og Norge.
- Alltid er det noen som må **ikke** venter i køen fordi de kjenner den som spiller Gud og bestemmer hvem som kommer inn eller ikke.

s0438

**Hovedsetninger:**

- Jentene på skolen - syntes jeg - var overfladige og hadde **ikke** noe i felles med meg.
- Hun ringte **ikke** til meg lenger og når vi gjorde noe sammen var det på grunn
- Filmer, bøker og skuespillere er **ikke** det man må ha i felles for å utvikle et vennskap - dette er uviktige ting.
- Det var **ikke** de kuleste, fineste og rikeste menneskene og heller ikke noen om likte de samme bøker som jeg liker.

**Leddsetninger:**

- Jeg skjønnte også at jeg hadde forandret meg og plutselig følte behov som hun **ikke** klarte å dekke.
- Men jeg har lært at det som er mest viktig i et vennskap er **ikke** disse ting, men at vi er der for hverandre når livet er vanskelig og at vi passer på hverandre.

s0439

**Hovedsetninger:**

- I grunn av sommerpausen hadde jeg **ikke** muligheten til å bli kjent med noen gjennom språkkurs eller andre foreninger.
- Man kan merke allerede at vi ikke skriver mer så mye som i begynnelsen og etterhvert vet man **ikke** mer hva som man skal fortelle eller ikke.

**Leddsetninger:**

- Det er rart at jeg **ikke** kan prate om alt med beste venninen min med en gang.
- Vi må vente på brevene og kan prate bare veldig sjelden med hverandre fordi vi ellers har **ikke** råd å betal telefonregningen.
- Men jeg tror verre skal dette bli med de andre vennene jeg er **ikke** så nær til.
- Man kan merke allerede at vi **ikke** skriver mer så mye som i begynnelsen og etterhvert vet man ikke mer hva som man skal fortelle eller ikke.
- Vi alle har fått nye venner og glemmer litt de som er **ikke** der hvor vi er.
- Jeg føler selv at jeg **ikke** har så mye lyst til å svare brevene som i begynnelsen.

s0440

**Hovedsetninger:**

- De personene som har ikke venner foler seg often velde ensome, de har **ikke** noen de kan snakke med, når de trenger, har ingen de kan dele med glede eller sorg.
- Ve har også lagt merke til at alle liker ikke utlendinger, og noen vil **ikke** ha utlendinga som venner.

**Leddsetninger:**

- De personene som har **ikke** venner foler seg often velde ensome, de har ikke noen de kan snakke med , når de trenger , har ingen de kan dele med glede eller sorg.
- Barn som har **ikke** moen venner på skulen for often dorly udanelse, en de som har ikke venner.
- Ve har også lagt merke til at alle liker **ikke** utlendinger, og noen vil ikke ha utlendinga som venner.

s0441

**Hovedsetninger:**

- Og noen som vi kaller venner er plutselig **ikke** der for en, når vi trenger en venn.

- Noen sier kanskje: " Jeg har så mange venner, jeg har **ikke** tid til å møte alle. "
- De lovet meg å holde kontakten og de **ikke** har brytt loftet.
- Jeg **ikke** bare venter på at mine venner ringer eller skriver til meg.
- Etter @antall år her, har jeg **ikke** funnet noen som jeg kan presentere som min venn.
- Visst har jeg bekjenter, men det er **ikke** det samme.
- Men likevel; jeg gir meg **ikke**!!
- Jeg skal **ikke** miste håpet.

s0442

**Leddsetninger:**

- Nå gikk stien bratt ned og det var noen barn som **ikke** kunne gå videre.

s0443

**Leddsetninger:**

- Sikkert er man alltid avhengig av noe, men likevel kan man prøve å gjøre seg så uavhengig som mulig, uavhengig av ting man trenger egentlig **ikke** for å leve og av mennesker som kommer aldri til å forstå én.
- Og de bestemmer også hva er verdtfull og hva er **ikke** verdtfull.

s0444

**Leddsetninger:**

- Noen eksperter gir råd at man **ikke** skal bruke den for ofte.

s0445

**Hovedsetninger:**

- Mobiltelefoner har også positive sider, man kan **ikke** bare ringer andre personer dermed.
- De små apparater veier **ikke** så mye og har også mer funksjoner, de fungerer slik som adressbok, handhelt eller kamera.
- Det finnes **ikke** bare venner på mobiltelefoner, man høres også negative stemmer om de.
- Man har **ikke** lenger tid for seg selv, man gjør seg avhengig og kan ikke lenge slappe av , når man har en mobiltelefon.
- Man har ikke lenger tid for seg selv, man gjør seg avhengig og **kan** ikke lenge slappe av, når man har en mobiltelefon.

**Leddsetninger:**

- Alltid ringer mobiltelefoner når man sitter i kino, teater eller konsert, de er steder for meg hvor jeg synes at det er **ikke** akseptabelt når man ikke slå av mobiltelefonen.
- Alltid ringer mobiltelefoner når man sitter i kino, teater eller konsert, de er steder for meg hvor jeg synes at det er ikke akseptabelt når man **ikke** slå av mobiltelefonen.

s0446

**Hovedsetninger:**

- Det var **ikke** vanlig at noen hadde mobiltelefon med seg.
- Nå har jeg å en mobiltelefon men egentlig liker jeg det **ikke** at man kan ringe meg nar man vil, derfor slå jeg ofte min mobiltelefon av.

s0447

**Hovedsetninger:**

- Det handler **ikke** so mye om faglig kompetanse, mer om generell kunnskap om verden, om sammenhenger og prosesser.

**Leddsetninger:**

- Kanskje den har fått større betydning nå, da det **ikke** er lengre så enkelt å går hjem til dem.

- På den andre siden tror jeg , at mye ondt skjer i verden, fordi folk eller: vi **ikke** vet nok.

s0448

**Leddsetninger:**

- Jeg er sansynligvis et av de få menneskene som **ikke** har mobiltelefon.
- Jeg synes at mange folk, spesielt unge, klarer **ikke** å organisere seg uten mobil.
- Det betyr at de **ikke** kan planlegge en hel dag, for example når og hvor de skal møtes.
- De er redde for å miste venner, hvis de **ikke** er tilgjengelige hele tiden.

s0449

**Hovedsetninger:**

- Det klarte de til slutt men det var **ikke** så lett fordi de mister mange sjanser i første timen.
- Men jeg leser ikke bare sportnyheter.
- Jeg kommer fra @sted og da var det **ikke** så lett å få nyheter fra Norge.
- Vi hadde **ikke** så mye muligheter til å kjøpe utlandske aviser.

s0450

**Leddsetninger:**

- Jeg synes det er trist at mange mennesker **ikke** er interesserte i nyheter.

s0451

**Hovedsetninger:**

- Hvis nyheter blir meldet saklig men ensidig, så kan man likevel **ikke** snakke om saklighet.
- Er det **ikke** nok at vi er vant til å se skuespillere som spiller død?

s0452

**Hovedsetninger:**

- Men ellers synes jeg **ikke** at mobiltelefoner absolutt nødvendig fordi de mennesker, som levte før, klarte seg også fine uten mobiltelefoner.
- Jeg syns **ikke** at det er riktig fordi ikke mange av dem kan omgå veldig bra med pengerr.
- Jeg syns heller **ikke** at det er riktig fordi hvis foreldrene betaler, lærer barna ikke omgangen med penger.
- Jeg syns heller ikke at det er riktig fordi hvis foreldrene betaler, lærer barna **ikke** omgangen med penger.

**Leddsetninger:**

- Jeg tror at mange mennesker tror at de **ikke** kan leve uten mobiltelefoner.

s0453

**Hovedsetninger:**

- Når det er kalt og mørkt ute kan jeg **ikke** følge rythmen min.

s0454

**Hovedsetninger:**

- Da jeg var barn, fantes det **ikke** noen mobiltelefoner.
- Vi hadde **ikke** lov å bruke det.
- Det er **ikke** fint når barna sitter bare ved siden av hverandre og sender tekstmeldinger til venner.

s0455

**Hovedsetninger:**

- Verdier som er viktige for meg ligger hovedsaklig **ikke** i økonomisk retning eller så.
- Selfølgelig trenger man til dem også penger, men jeg er **ikke** bare på jobb etter dem.
- Man skulle **ikke** leve som det blir kjedelig.
- Selvsagt skall man også **ikke** glemme fritiden sine.
- Som sagt før, penger er **ikke** alt.

s0456

**Hovedsetninger:**

- Men det er **ikke** bare å se, det er også å gjøre noe.
- Det må **ikke** være en stor aksjon man få mye oppmerksomhet for.
- Man skulle **ikke** lukke øynene foran de ubehagelige tingene som man bli konfrontert med hver eneste dag.

**Leddsetninger:**

- I dag er det vanskelig å sette pris på verdier som **ikke** har materiell karakter.

s0457

**Hovedsetninger:**

- Om begynnelsen var det vanskelig fordi det var dyr og mange mennesker likte det **ikke** .
- Men det trengte **ikke** lang tid og hele verden ringte med en mobiltelefon.

**Leddsetninger:**

- Det gir mange tilbud hvor man må **ikke** seg forplikte og hva er veldig billig.

s0458

**Hovedsetninger:**

- Hans sykdom komme omtalt **ikke** bare på TV, nei også i Avisenen, Radio gjennom hele verden.
- Men, når jeg ser de bildene på TV så er krigen ennå **ikke** slutt.
- NSB kun **ikke** holder tidene, delvis må togene sta.

**Leddsetninger:**

- Mandag den 08.12.03 var flere huset fortsatt uten strøm Familien må hente vann ved naboene, og de som **ikke** hadde peis fryset hele tiden.
- Vi var på en måte heldig at vi **ikke** har ennå kuldegrader.

s0459

**Hovedsetninger:**

- For mange er det vanskelig å forstille seg et liv uten mobiltelefon og mange kan **ikke** huske hvordan det var da vi hadde ingen mulighet til å ringe fra overalt.
- Hvis man venter for eksempel på en viktig samtale må man **ikke** lenger sitte hjemme foran telefonen.
- Med det mener jeg **ikke** bare andre personer i restaurant eller på gata men også den egne familien.

**Leddsetninger:**

- Det betyr at man kan jobbe fra overalt og er **ikke** knyttet til et sted.

s0460

**Hovedsetninger:**

- Men er det **ikke** morsomt?
- Men det er **ikke** så gøy, hvis du er hos jobb og sønnen din ringer for å spør om han kan spise smågodt på tirsdag!
- Men vil skal **ikke** glemme å bruke de riktig, så at vi ikke plage andre med den!

**Leddsetninger:**

- Men vil skal ikke glemme å bruke de riktig, så at vi **ikke** plage andre med den!

s0461

**Hovedsetninger:**

- Jeg rett og slett liker de **ikke** .
- Heldigvis fant han meg **ikke** .

**Leddsetninger:**

- Tross alt må jeg si at det kan også være godt å ha en mobiltelefon, for eksempel når du skal treffe noen og klarer **ikke** å finne dem, eller hvis du må gi beskjed at du kommer senere enn du trodde.
- Hva jeg **ikke** forstår er at folk bruker mobiltelefoner i andre situasjoner.

s0462

**Hovedsetninger:**

- Gammeldags kunne man **ikke** reise med bil til jobb.

s0463

**Hovedsetninger:**

- Etter undersøkelsen var de **ikke** missfornøyt med resultat.
- Butikksjefen bør **ikke** eldre enn 35 år gammelt være.
- De er **ikke** enig ennå.
- Det er **ikke** plikt å bruke tyske matbutikken.

s0464

**Leddsetninger:**

- Pressekonferansen var interessant fordi fra sommeren 1989 gikk østtyske mennesker ut på gaten til å demonstrere på grunn av de var **ikke** fornøyd med det politiske systemet.

s0466

**Hovedsetninger:**

- Jeg må si at jeg føler meg ofte også dårlig når jeg har hørt såne dårlige nyheter og det er **ikke** så bra for meg selv.

**Leddsetninger:**

- Selv om det er bar drømmen min, tror jeg at en positiv følelse er **ikke** bare en bedre følelse men det virker også positivt for å løse vanskelige problemer og konflikter på en positiv måte.
- Jeg er sikker at det **ikke** blir lett men vi skulle prøve det.

s0467

**Hovedsetninger:**

- Jeg kan **ikke** svare positivt på spørsmålet.
- Jeg kommer fra @sted, tidligere @sted, og for 1990 hadde **ikke** mye mennesker telefoner.
- Likevel vi kan **ikke** hindre framtiden.

**Leddsetninger:**

- Jeg synes dårlig hvis mennesker **ikke** snakker med hverandre.
- Jeg synes at vi **ikke** alltid må ta mobiltelefonene.

s0468

**Hovedsetninger:**

- Veldig ofte takler folk det **ikke**, hvis man ikke svarer bare høflig " Ja, takk, fint ", men santt:
- , men santt: " Nei, det går **ikke** så bra, jeg er sliten og har opplevd dårlige situasjoner de siste dagene...
- Mange vil **ikke** bli forstyrret i sin egen ro eller har allerede nok med sitt eget hverdagsliv.

**Leddsetninger:**

- Veldig ofte takler folk det ikke , hvis man **ikke** svarer bare høflig " Ja, takk, fint ", men santt:

s0470

**Hovedsetninger:**

- Men det er **ikke** så viktig at man kan ringe overalt.

**Leddsetninger:**

- Hun sier , at hun trenger **ikke** en mobiltelefon.

s0471

**Hovedsetninger:**

- Det er **ikke** viktig hvilken del (positiv/negativ) vi ikke får høre om.
- Vi kan **ikke** forandre på hvilken måte nyhetene blir presentert til oss, men vi kan være kritisk og ikke tror på alt vi hører eller ser, bare fordi " det er på tv. "

**Leddsetninger:**

- Det er ikke viktig hvilken del (positiv/negativ) vi **ikke** får høre om.
- Viktig er at meningene våre er **ikke** basert på den hele sannheten .

s0702

**Hovedsetninger:**

- Vi har dessverre **ikke** møtet en elk eller bjørn men so lille 2.
- Også opplever jeg at solen mye sterkere som i tyskland, jeg vet **ikke** hvorfor men kanskje solen er nærmere til nord-polen?
- Jeg har **ikke** vært i nord-norge men jeg prøve å reiser til nord-norge og opplever også nord-norges naturen og møte en elk.

s0908

**Hovedsetninger:**

- Menneskerettigheter er **ikke** bare ansvaret av politikerne vår, men av alle mennesker.
- Hvorfor ringer du **ikke** 22355235 eller skriver til AI, Øvre Vollgt.

**Leddsetninger:**

- Og hver dag føler seg mange mennesker frustrert at de kan **ikke** gjøre noe mot disse urettigheter.
- Når de merker at det skjader deres kontakter til utlandet hvis de **ikke** respekterer menneskerettigheter må de gjøre noe.

s0910

**Hovedsetninger:**

- Masse folk **ikke** holde inn hastighets limit og så kommer opp rask farlige situasjoner.
- Men nå har jeg velde godt isolierte vinduer på leiligheten min, så at jeg føler meg **ikke** plaget.

**Leddsetninger:**

- Første skritt til dette er at folk må bruker generelt **ikke** so ofte bilene sine.

s0911

**Hovedsetninger:**

- Det er heldigvis **ikke** for mye biltrafikk i mitt boligområde på @sted i Oslo.
- Jeg kan **ikke** klage om det fordi jeg bor sammen med samboeren min i en ganske rolig sidegate uten gjennomtrafikk.
- Biltrafikken i @sted er også **ikke** for stor fordi folk som bor i dette område kan tar trikken til sentrum for å arbeide eller hva som helst.
- I Oslo er man desverre **ikke** flink med renholdning av gatene og veiene.
- Det er **ikke** nok hvis bare områder på Karl-Johansgate eller Aker Brygge blir rensset oftere.
- Folk har **ikke** lyst til å vente lenge for å ta en trikk eller en bus.

s0914

**Hovedsetninger:**

- Trafikken er **ikke** stor men nesten alle kjører selv bil.

- Barn kan **ikke** gå ut alene og leke.
- De som bor rolig tenker **ikke** hvor dårlig det er å bo i et område med mye trafikk.

**Leddsetninger:**

- Noen er så veldig plaget at de **ikke får søvn**.

s0915

**Hovedsetninger:**

- Men programmet handler **ikke** bare om naturen.
- Språket hans er **ikke** for teknisk, men det er også ikke for enkelt.
- Språket hans er ikke for teknisk, men det er også **ikke** for enkelt.

**Leddsetninger:**

- Selv om jeg **ikke** har barn, forstår jeg konfliktene til familiene , som er opptatte av at barna skal få tilbud om gode fjernsynsprogram.
- Dessuten finnes det aldri vold eller andre upassende bilder for barn i dette programmet, slik at foreldrene kan gi lov til barna sine til å se på programmet, mens de **ikke** trenger å være foran TVen med sine barn.

s0919

**Hovedsetninger:**

- I mitt boligområde er biltrafikken **ikke** noe stort problem.
- Det finnes bare en vei og denne veien er **ikke** så veldig mye trafikkert, selv om det er en slags hovedvei.
- Men som sagt er veien **ikke** veldig mye trafikkert så innbyggerne i mitt boligområde får nok ikke de samme problemene som beboere av et sterkt trafikkert område.
- Men som sagt er veien ikke veldig mye trafikkert så innbyggerne i mitt boligområde får nok **ikke** de samme problemene som beboere av et sterkt trafikkert område.

s0923

**Hovedsetninger:**

- Dere må **ikke** føler seg presset til å møte opp til enhver aksjon eller møte.
- Kanskje det høres ut som om vi er en organisasjon som alltid vises med pekefingeren til de som ble gjort feil og som om vi ikke har de gøy i det hele tatt, men det er **ikke** sånn.

**Leddsetninger:**

- Det kan være at vi møtes med sykler i byen og gjør folk oppmerksom på at det er **ikke** grunn til å dra med bilen midt i byen, men det at man kan enten gå, sykle eller bruke kollektivtraffik eller at vi hjelper folk i butikkene å kjøpe produkter som er miljøvennlige pga. enten ingredienser eller pakkningen.
- For oss er det så viktig å få mye informasjon om det som kan gjøres, fordi vi har funnet ut tidligere at det største problemet er **ikke** å motivere folk å driver miljøvern, men at de for det meste ikke vet hva som kan gjøres eller hva som først og fremst er viktig a gjøre.
- For oss er det så viktig å få mye informasjon om det som kan gjøres, fordi vi har funnet ut tidligere at det største problemet er ikke å motivere folk å driver miljøvern, men at de for det meste **ikke** vet hva som kan gjøres eller hva som først og fremst er viktig a gjøre.
- Kanskje det høres ut som vi er en organisasjon som alltid vises med pekefingeren til de som ble gjort feil og som om vi **ikke** har de gøy i det hele tatt, men det er ikke sånn.

s0928

**Hovedsetninger:**

- Men etterhvert hører man **ikke** noe mer.
- Det finnes **ikke** noe sykkelstier, men på gaten er det livsfarlig å kjøre.
- Og på gangveien kan man jo heller **ikke** kjøre.
- Det er **ikke** så enkelt å forandre noe.
- Så er det, tror jeg, **ikke** så mange som har lyst å forandre noe i biltrafikken.

**Leddsetninger:**

- Det lager så mye bråk , at jeg først **ikke** kunne sove om natten.

- Det er så mye trafikk at du **ikke** kommer over uten trafikklys.
- Man må passe på at man **ikke** bli overkjørt.

s0929

**Hovedsetninger:**

- Barn særlig forskolebarn har et helt annet syn om trafikk og farer i trafikken, og derfor kan de **ikke** forutse hva som kan skje!

s0930

**Hovedsetninger:**

- Det kan jo bli at du en gang trenger hjelp - er det **ikke** bra å vet at der er flere som kunne hjelpe deg frivillig?
- Vi gå alle sammen på tur - men det er **ikke** alt vi gjør - hvis Du er interessert så gå til den Røde Kors i din område - da få du mer informasjon.

s0934

**Hovedsetninger:**

- Biler kjører jo **ikke** lydløs, så det blir mye bråk.

**Leddsetninger:**

- Spesielt om sommeren, når det er varmt og vinden blåser **ikke**, blir det ofte vanskelig å få puste i gatene.
- Myndighetene henger opp " barn leker " - skilt langs veiene, men folk blir så vant til å se dem, at man nesten **ikke** ser dem lenger.
- Da kan man ha parkeringsplasser utenfor slik at det **ikke** blir kjørt mellom de enkelte blokkene.

s0935

**Hovedsetninger:**

- Det er umulig å ta Peter så alvorlig som en vanlig voksen som far eller mor og så blir det **ikke** latterlig når han går rundt for å finne noen, som kan forklare hvordan man lager - f.eks - dopapir.

**Leddsetninger:**

- De lærer også at man må **ikke** være redd å spørre og at det alltid finnes folk som kan og vil hjelpe.
- Siden barn forstår kanskje **ikke** hvorfor han var skapet sånn - for å ta hemninger fra en voksen og gi ham lov å spørre uten å bli sett som en dumm person - vokser de også opp med viten om voksne som ikke vet alt heller og tør å vise det.
- Siden barn forstår kanskje hvorfor han var skapet sånn - for å ta hemninger fra en voksen og gi ham lov å spørre uten å bli sett som en dumm person - vokser de også opp med viten om voksne som **ikke** vet alt heller og tør å vise det.

s0944

**Hovedsetninger:**

- Og hjemme foran TV føler de seg kanskje **ikke** så tvunget og det er selvfølgelig også mindre press.

s0947

**Hovedsetninger:**

- Hvis du tenker på at "Sesame Street" ble dannet i USA i 70-tallet og du ser nå på den norske oppfølgeren " Sesamstasjon " så er det **ikke** noe stort forskjell.

s0952

**Hovedsetninger:**

- Når barna er yngre er fire, bør de egentlig **ikke** sitte foran TV i det hele tatt.



#### Leddsetninger:

- First vil jeg si at barn **ikke** skulle se for mye TV fordi de begynner å glemme hva de kan gjøre når de ikke ha TV.
- First vil jeg si at barn skulle se for mye TV fordi de begynner å glemme hva de kan gjøre når de ikke ha TV.
- Det er vanskelig å velge programmet, hvis man ikke har et blad som viser programmet, fordi man skulle samme med barn bestemme seg hva man helst skal se på TV.
- For mye fjernsyn kan føre til at barna **ikke** vet lenger , hva man kan gjøre uten fjernsyn.
- Når barna ikke er ute mye å leke eller møte andre barn skal de få problemer med å være friske og sunne eller å få kontakt med andre.
- Det betyr at man som far eller mor , **ikke** burde se for mye TV heller.

s0961

#### Hovedsetninger:

- Og de alternativene som finnes på utenlandske kanaler (f.eks " Cartoon network ") synes jeg **ikke** er særlig bra.
- Så - kan vi **ikke** ha en norsk barnekanal uten voldt og reklame over hele dagen?
- Det skal **ikke** bety at barna skal få lov å sitter foran TV'n i 12 time per dag men at de har utvalg , hva de vil se på.

s0964

#### Hovedsetninger:

- De klarer **ikke** enda å forstå at det bare er bilder.
- Barna skal **ikke** bli for tidlig konfrontert med sannheter de ikke kan omgå med.
- Et godt fjernsynsprogram for barn finnes etter min mening **ikke**
- Ungdom skulle heller **ikke** se på voldfilmer før de kan skille det de ser fra virkeligheten.

#### Leddsetninger:

- Jeg synes at småbarn som ikke går på skolen enda ikke skulle se på TV i det hele tatt.
- Jeg synes at småbarn som ikke går på skolen enda **ikke** skulle se på TV i det hele tatt.
- Fantasikreftene er så sterke at vi **ikke** må ødelegge dem ved å sette barna foran TV-skjermen.
- Når de har kommet til skolealderen kan de kanskje få lov å se på barnefilmer som også viser en barneverden uten unaturlige problemer som ikke har noen ting med barn å gjøre, f.eks. krigsproblemer o.l.
- Barna skal ikke bli for tidlig konfrontert med sannheter de ikke kan omgå med.

s0966

#### Hovedsetninger:

- Barna kunne **ikke** leke ute hvis det ikke var en voksen som hadde mulighet til å passe på at barna ikke forlot et visst område og gikk seg vill i nærheten av de store gatene med mye trafikk.
- Hvis jeg tenker da på New York City f.eks. hvor dette problemet er jo mye sterkere, da forstår jeg **ikke** hvordan man kan leve i en sånn by.
- Resultatet er **ikke** bare at lufta ikke blir så forurenset men det er også en sosial aspekt som spiller her en rolle.
- Inntil nå er det **ikke** ennå så mange som får tak i denne muligheten - sannsynligvis fordi trikken er ennå ganske dyr og sannsynligvis fremst for alt fordi det er bekvemere å kjøre rett ned i byen.
- Da slipper man til å bære alt det som man har handlet og trenger **ikke** å vente på trikken u.s.v.
- Etter min mening får vi **ikke** nøle lenger.
- Vi må bare gjøre noe og **ikke** nøle for lenge!

#### Leddsetninger:

- Barna kunne ikke leke ute hvis det ikke var en voksen som hadde mulighet til å passe på at barna ikke forlot et visst område og gikk seg vill i nærheten av de store gatene med mye trafikk.
- Barna kunne ikke leke ute hvis det ikke var en voksen som hadde mulighet til å passe på at barna **ikke** forlot et visst område og gikk seg vill i nærheten av de store gatene med mye trafikk.

- Siden @sted ligger langt borte fra havet og det friske klimaet med mye vind, kan det blir forferdelig om sommeren når solen stikker ubarmhjertelig fra himmelen og heten er nesten **ikke** lenger til å tåle og man allikevel ikke kan luften rommene p.g.a. stanken.
- Siden @sted ligger langt borte fra havet og det friske klimaet med mye vind, kan det blir forferdelig om sommeren når solen stikker ubarmhjertelig fra himmelen og heten er nesten ikke lenger til å tåle og man allikevel **ikke** kan luften rommene p.g.a. stanken.
- Resultatet er ikke bare at lufta **ikke** blir så forurenset men det er også en sosial aspekt som spiller her en rolle.

s0968

**Hovedsetninger:**

- Men de to kan **ikke** gjøre alt!
- Du trenger **ikke** å være protestansk eller katolsk og du må heller ikke være meget kreativ.
- Du trenger ikke å være protestansk eller katolsk og du må heller **ikke** være meget kreativ.

s0972

**Hovedsetninger:**

- Barna er **ikke** så mye ute og leiker med andre barn.
- Det finnes **ikke** så mye vold.

s0973

**Hovedsetninger:**

- Barna kan lære veldig mye på en enkel måte og program m et er **ikke** heller for langt så at barna ikke blir utålmodige eller kjeder seg.

**Leddsetninger:**

- Barna kan lære veldig mye på en enkel måte og program m et er ikke heller for langt så at barna **ikke** blir utålmodige eller kjeder seg.
- At det **ikke** er det samme hele tiden.

s0974

**Hovedsetninger:**

- Man blir **ikke** betalt - alt er frivillig.
- Hjelperne er **ikke** bare tyske, noen er også fra Polen, Bulgaria, Romania, Sveits og Tsjeddeien.
- Man skal **ikke** bare gjøre noe hvis man er sikker på at man for penger.

**Leddsetninger:**

- Og vis du tror at du kan **ikke** hjelpe oss på grunn av du aldri har arbeidet med barn eller syke mennesker så er det ingen problem.

s0975

**Hovedsetninger:**

- Skoleelever ferdes på veien og er **ikke** alltid oppmerksom på regler slik det bør gjøres.
- Enkelte strøk er **ikke** tatt med i rutenettet og derved ikke nåbart med vanlig offentlig kommunikasjon.
- Enkelte strøk er ikke tatt med i rutenettet og derved **ikke** nåbart med vanlig offentlig kommunikasjon.

s0988

**Hovedsetninger:**

- Det er **ikke** nødvendig å skrive et brev eller besøke venner, hvis du kan bruke mobilen.
- Du har **ikke** passet på en sekund og der kjørte du over den liten bestemor som gikk langs veien.

**Leddsetninger:**

- Men vi som er voksen har ansvar for barn og ungdommer at ikke de glemmer en ordentlig kommunikasjon!

s0989

**Hovedsetninger:**

- Nesten alle hus på landet er laget av ved og det er **ikke** alltid så godt.
- Men våre hus i Østerrike er **ikke** laget av ved.

s0990

**Hovedsetninger:**

- Selvfølgelig er det **ikke** bare en fordel å ha en mobiltelefon.

**Leddsetninger:**

- Derfor synes jeg at barn og ungdom skulle egentlig **ikke** ha en mobiltelefon.

s0991

**Hovedsetninger:**

- Er det **ikke** fantastisk?!
- Per skriker veldig høyt og kommer **ikke** ut av hullet.
- Når er Per, du og Linda i hullet og kommer **ikke** ut!
- Per kan **ikke** komme nå.
- På den måte får du mye oppmerksomhet; spesielt når du er på kino, skolen eller generelt : sammen med andre mennesker (det er veldig viktig, fordi hvis du ikke er sammen med dem, de kan **ikke** høre hvordan mobiltelefonen din ringer... (kanskje hvis den ringer høy nok, er det mulig allikevel).

**Leddsetninger:**

- Mange personer tror at de **ikke** kunne leve mer uten den liten, lett, tøff og praktisk ting som gir hvem som helst den muligheten å informerer deg om hva som helst når han liker det.
- Du kan se på Per som hadde for mye øl kl. 03.00 om natta og mister **ikke** Linda, som hjalp Per (kl. 04.00).
- På den måte får du mye oppmerksomhet; spesielt når du er på kino, skolen eller generelt : sammen med andre mennesker (det er veldig viktig, fordi hvis du **ikke** er sammen med dem, de kan ikke høre hvordan mobiltelefonen din ringer... (kanskje hvis den ringer høy nok, er det mulig allikevel).

s0992

**Leddsetninger:**

- Hvis du gleder deg **ikke** burde du forandre livssituasjonen din.

s0993

**Hovedsetninger:**

- Tomten er **ikke** så dyr eller en arver tomt eller hus fra slektninger.
- Det er **ikke** vanlig å bruke strøm til oppvarming.

s0994

**Hovedsetninger:**

- Nå for tiden er det **ikke** pinlig eller noen spesielt mer.
- Det er **ikke** mulig å tenke seg mobiltelefoner bort.

s0997

**Hovedsetninger:**

- Det dreier seg **ikke** bare om små ting som en kort samtale hvor en snakker om hvor en skal treffes, men også om situasjoner hvor det reddes liv med hjelp av mobiltelefoner.
- Men naturligvis er det **ikke** hovedsaklig sånne situasjoner hvor mobiltelefoner brukes.

**Leddsetninger:**

- Man kan godt argumentere at vi egentlig ikke trenger mobil telefoner, fordi vi overlevde i tusende år uten dem.
- Da kan vi godt si , at mobiltelefoner ikke er nødvendige.
- Men det fins jo masse ting som vi " egentlig " ikke bruker...
- Og det er sikkert en luksus som vi ikke trenger.
- Jeg kjenner nok mennesker som ikke kunne leve uten dem, fordi de er vant til dem, og jeg kjenner noen som aldri hadde en mobiltelefon og som lever likevel.

s0998

**Hovedsetninger:**

- Det var **ikke** let å finne en leilighet vi likte og vi har vært på mange visninger.

**Leddsetninger:**

- Etter en stund var de klart at vi kunne ikke være der for en alt for lang periode, fordi vi var ikke vant lenger å bo sammen med foreldrene .
- Etter en stund var de klart at vi kunne ikke være der for en alt for lang periode, fordi vi var ikke vant lenger å bo sammen med foreldrene.

s1000

**Hovedsetninger:**

- Renter er veldig lav, så det er **ikke** så dyr å låne penger i banken.

s1001

**Leddsetninger:**

- Kanskje er det fordi hus og leiligheter er ikke helt så dyrt som i tyskland.
- Og det blir en struktur som kan ikke overleves pa langt sikt.

s1002

**Hovedsetninger:**

- Men hvis du bor i en leilighet, har du **ikke** plass for det.
- I Tyskland er de flerste hvit eller gul, men ser **ikke** så fin ut som i Norge.
- Men de bor **ikke** i en villa...

s1006

**Hovedsetninger:**

- I Europa er det **ikke** en så stor tema og det er ikke det vanskeligste.
- I Europa er det ikke en så stor tema og det er **ikke** det vanskeligste.
- Det er ofte **ikke** så bra for kvinner.
- Kvinner i Iran få **ikke** lov til å gå ut uten å ha forskjellige klær på.
- Desverre er det **ikke** helt likt mellom mann og kvinne.
- Ofte får kvinner som arbeider det samme som manner **ikke** det samme lån.
- Det er **ikke** lenger at kvinner må være hjem og passe på barn.
- Selvfølgelig vil **ikke** alle kvinner ha en jobb i en bygningsverk.
- Men da må kvinner først bevise at de klare det og etter de få enna **ikke** det samme penger.

**Leddsetninger:**

- Mange tenker at en jobb med barn **ikke** er noen for men.
- Og de tenker at en jobb i en bygningsverk **ikke** er en jobb for kvinner.
- Noen synes at men **ikke** har så masse hjerte og at barna bli redd for men.
- Mange synes og at kvinner **ikke** kan gjør det samme jobb i en bygningsverk.

s1007

**Hovedsetninger:**

- I vinteren blir du **ikke** så ofte syk og du vil ikke få depresjoner.
- I vinteren blir du ikke så ofte syk og du vil **ikke** få depresjoner.

# Vedlegg 6: Forekomstene av *ikke* av de vietnamesiske innlærerne

s0005

## Hovedsetninger:

- Derfor kan jeg **ikke** bruke mitt språk i utland
- Hver nasjon har en egen tradisjon Derfor kan man **ikke** ta med sin kultur å bo et annet land.

s0007

## Hovedsetninger:

- Det er **ikke** lett å flytte fra et land til et annet.
- Mat: Det er viktig at vi bør bruke ferdigmat, for det tar **ikke** lang tid og alle kan klare selv.

## Leddsetninger:

- Jeg synes vi må vurdere om at hva er viktig og hva er **ikke** viktig.
- Jeg synes det er **ikke** tungt ansvar og de kan leke sammen , lese sammen.

s0008

## Hovedsetninger:

- Vi ler **ikke** så høyt når vi er ute.
- Når vi spiser, kan **ikke** vi spise først noen de endre.
- Men uansett er vi menneske, må **ikke** vi leve ute oppdrøelse fra foreldre eller noe gode vaner og tradisjoner.

## Leddsetninger:

- Man bare gjør noe som man føler det er **ikke** feil.
- I hjemland mitt må man huske at det er **ikke** lov til å motsi på foreldre.

s0009

## Hovedsetninger:

- Det er forskjellen på konkurranser på skolen og idrett, for det er **ikke** så alvor å tape et løp på skolen.
- Det er **ikke** lett å tippe riktig og vinner penger, men det kan bli moro å tippe av og til.
- De kan **ikke** vinne alltid i livet.

s0016

## Hovedsetninger:

- Men alt jeg skriver her, alt vi har fått er **ikke** gratis, ikke sånn?

s0091

## Hovedsetninger:

- Vi vil flytte hus mange ganger men det er **ikke** lett fordi Vi har ikke nok penger som betaler husleier og mange andre ting.
- Det er **ikke** lett å finne jobb her i Norge!

## Leddsetninger:

- Vi vil flytte hus mange ganger men det er ikke lett fordi Vi har **ikke** nok penger som betaler husleier og mange andre ting.

s0092

**Hovedsetninger:**

- Jeg har vært å sikke på flere leiligheter men det passer **ikke** på meg.

s0093

**Hovedsetninger:**

- Så det er **ikke** rart at man søker varma i andre lender.
- Hun sa at vi hadde for lite tid, Så det rekket **ikke** å lete frem alle navner.
- Og vi fikk **ikke** informasjon om at vi hadde forskjellige fly.
- " Heretter skal vi **ikke** bestille billletter gjennom en @nasjonalitet reisebyrå.

s0094

**Hovedsetninger:**

- Det er også **ikke** privat parkeringsplass jeg må betale parkeringsutgift på lørdag.

**Leddsetninger:**

- Men hvis jeg kjøper **ikke** bolig, blir jeg tapet fordi folk bor i Norge vanligvis låner penger av banken når de kjøper hus eller leilighet , de må betale avdrag og renter hver måned tilbake til banken.

s0095

**Hovedsetninger:**

- Vi bor i leilighet så vi har **ikke** noe sted til å plante slik som hage.

s0140

**Hovedsetninger:**

- Derfor trengte jeg **ikke** å beskytte på mat og leierhus.
- Vi har vært nesten hele dagen men vi kunne **ikke** delta alle spillene.

**Leddsetninger:**

- Det var så gøy for at barna mine ville **ikke** gå hjem.

s0179

**Hovedsetninger:**

- Men det var **ikke** så mange mennesker likte ham, for de trodde at han var så ung og hadde ikke mye erfaring om musikken.
- Men han mistet **ikke** tålmodig, sang han så hart hver dag i ulike steder Han reiste til mange forskjellige byer i Saigon, i tillegg dro han til på landet for å synger med uten lønn.
- Han har **ikke** fristid til å detta andre aktivitetert.

**Leddsetninger:**

- Men det var ikke så mange mennesker likte ham, for de trodde at han var så ung og hadde **ikke** mye erfaring om musikken.

s0180

**Hovedsetninger:**

- Røyking mye er **ikke** godt for helsa.
- Når mannen kjører bil og røyker, vil mannen finne en fitter, Da etter kan **ikke** mannen kontrollere
- Svigermora velger **ikke** svigerdatter som kan røyke.
- Røyking mye er **ikke** godt for helsa, syns jeg!

**Leddsetninger:**

- Vietnameserene tenker at det **ikke** er bra å se en kvinne som røyker.

s0181

**Leddsetninger:**

- Folk flest vil gjerne beholde sine vaner og tradisjoner selv om de ikke bor i sitt hjemland lenger.
- Målet er at unge **ikke** glemmer hvem de er.

s0182

**Hovedsetninger:**

- Det bråker eller plager **ikke** noen fordi ingen bor i nærheten oss.
- Derfor kunne vi **ikke** sove godt.

**Leddsetninger:**

- Men mannen min ikke ville det, måtte jeg overtalte ham.

s0183

**Hovedsetninger:**

- Som utlending i Norge er det **ikke** lett å velge et sted å bo for de fleste av oss.
- En kveld på kino, teater, eller diskotek er det **ikke** noe problem.
- For ungdommer så er det **ikke** lett å gjøre mye tull.

s0184

**Hovedsetninger:**

- De har **ikke** tid for å leke mens barn i mange land lærer gjennom lek.
- De hjelper **ikke** foreldrene sine
- De har **ikke** samarbeide med hverandre.

s0185

**Hovedsetninger:**

- Her i Norge kan jeg **ikke** ta mange vaner med meg.

s0541

**Hovedsetninger:**

- Jeg har **ikke** bil.
- Den leiligheten eide **ikke** jeg.
- Jeg har spart penger for lenge siden, men det er **ikke** nok ennå.

s0545

**Hovedsetninger:**

- Rett og slett trenger man **ikke** stor bolig, fordi bolig bare bruker til å sove og slapper av i helgen.
- Utsikt er **ikke** så flott, selv om ligger huset midt i sentrum.
- Noen ganger ville jeg utrykke meg noe, men det kunne jeg **ikke** .
- Kanskje varer det ti år, men jeg legger **ikke** vekt på tid.
- Jeg kan **ikke** tenke på andre ting fordi det skal hindre undervisninger mine.
- Vi bør **ikke** kjøpe dyrt fordi vi skal betale høye renter etterpå

s0552

**Hovedsetninger:**

- Sydomen skal **ikke** ha i verden.
- I framtida tenker folk mye mer om miljø, folk kaster **ikke** alle ting ut i naturen.

s0556

**Hovedsetninger:**

- Jeg jobber **ikke** hverdag, bare 2 eller 3 dager i uka.

**Leddsetninger:**

- Jeg tror det er ikke så vanskelig for å finne jobb her i Norge Fordi jeg har hørt fra venner og leser i avisen.
- Jeg tror at mennesker er ikke like, men de kan godt gjøre sammen måte, tenker jeg .

s0557

**Hovedsetninger:**

- Jeg tror at alle har også ønsket om sine fram tide så jeg er **ikke** unntak.
- De skal **ikke** skuffe om meg, tro jeg.
- Jeg kan **ikke** vet sikkert om fram tiden min men jeg vet at jeg skal ha fornøy fram tiden og jeg glede r meg.

s0571

**Hovedsetninger:**

- Jeg trenger tid og jeg må **ikke** gi opp.

**Leddsetninger:**

- Jeg forstår det er ikke lett.

s0572

**Hovedsetninger:**

- De mennesker jobber så harde men de får dårlige betaling er og når vi blir gamle da skal vi **ikke** få pensjon.
- Jeg vil **ikke** avhengig av andre, og må ikke sitte hjemme når jeg føler meg så ung og sterk
- Jeg vil ikke avhengig av andre, og må **ikke** sitte hjemme når jeg føler meg så ung og sterk
- Jeg synes at i Norge **ikke** er paradiset men framtida mi skal blir bra senere.

s0574

**Hovedsetninger:**

- Livet er **ikke** så lett.
- Der er **ikke** bare å jobb eller lære.
- Det er **ikke** bare opptatt av familien eller barna.
- Livet blir desto **ikke** meningsløst men jo blir trolig.

s0579

**Hovedsetninger:**

- Arbeidet er **ikke** tungt, men det er interessert jobben.
- Jobben er **ikke** så vanskelig å finne, men jeg er alltid interresert i den, og jeg vil flink til å snakke bra norsk i framtida.

**Leddsetninger:**

- Jeg vet at det **ikke** er så lett å være både skole og jobb.

s0583

**Hovedsetninger:**

- Men mora mi liker **ikke** fotball.

**Leddsetninger:**

- Fotball er en spennende sport som kan ikke unnværes i livet mitt.

s0586

**Hovedsetninger:**



- Jeg kunne **ikke** glemme hvor glade jeg var, da jeg fikk en bekjed om jeg skulle få en stilling som lærer ved universitetet.
- Det er **ikke** så lett å være en lærer ved et universitet, og det var ikke så lett for meg helle.
- og det var **ikke** så lett for meg helle.
- Det var en student som spurte meg et vanskelig problem, men jeg kunne **ikke** svare med en gang på dette, etter noen dager fant jeg ut at dette problem er fremdeles et åpent problem i matematisk og 4 år senere svarte denne studenten dette problem og han gjorde ferdig sine arbeid og han fikk Ph.D grade i matematisk i et universitet i @sted.

**Leddsetninger:**

- Det var et minner jeg ikke kunne glemme, en dag underviste jeg som vanlig.

s0602

**Hovedsetninger:**

- Da jeg var lita, kjønte jeg **ikke** hva vennskap er.
- Jeg har så mange venner, men de bor **ikke** i Norge.

**Leddsetninger:**

- Selvfølgelig, det gikk bedre , bedre etter hvert selv om jeg ikke tenkte mye på .
- Et menneske har ikke venn som et sted ikke har blomster.
- Et menneske har ikke venn som et sted ikke har blomster.
- Det er synd at man ikke bor i hjemlandet sitt.

s0624

**Hovedsetninger:**

- Man bor **ikke** alene men i et samfunn.
- Man kan **ikke** eksistere som mennesker uten hjelp fra andre.
- Derfor kan man **ikke** være sint på hverandre hele livet.

**Leddsetninger:**

- Hvordan kan man gjøre det hvis man ikke har et stort hjerte til andre?

s0625

**Hovedsetninger:**

- Men en stor søsteren jenta trodde **ikke** det.

s0626

**Leddsetninger:**

- Denne boka vil forfatteren opplyse at man ikke må stole på familien vår er rik, trenger vi ikke går på skolen o.s.v.

s0628

**Hovedsetninger:**

- Men for meg er det **ikke** så mange.
- Nå går det lenge siden men jeg kan **ikke** glemme.

s0629

**Hovedsetninger:**

- Jeg og broren var ofte si til hverandre at” Du kan **ikke** gjøre noe som vår mor blir trist”
- Og så da trengte vi **ikke** penger.

**Leddsetninger:**

- Mora mi var ofte å lage klær for oss, fordi hun hadde ikke nok penger for å kjøpe klær i butikk, derfor hun måtte lage selv.

s0630

**Hovedsetninger:**

- Men mannen ville **ikke** slakte gåsa, men med tårene og konas ordne, slaktet han gåsa og skar opp magen.

**Leddsetninger:**

- Jeg tenkte at" vi er et menneske som **ikke** vet hva er nok eller ikke nok i livet.

s0631

**Hovedsetninger:**

- Da han kom hjem om kvelden, trodde han **ikke** på sine egne øyene.
- Hun var **ikke** fornøy med det" I morn må du si til gullfisken at jeg vil har et hus" sa hun.
- Om kvelden kom han hjem, men han kunne **ikke** finne det gamle huset.
- Men kona hans var **ikke** fornøy.

s0634

**Hovedsetninger:**

- Der hadde jeg **ikke** gått på fjellet noen ganger.
- Jeg trodde **ikke** at jeg klarte det.

**Leddsetninger:**

- Derfor syntes jeg at det **ikke** var lett for meg å gå på fjellet på første gangen i Norge.

s0638

**Hovedsetninger:**

- Jeg følte vont i maggen men jeg **ikke** syntes at jeg skulle føde fordi min lege sa at det var slutten av november.

s0640

**Hovedsetninger:**

- Så hadde jeg tenkt på: Jeg tør **ikke** hvis jeg bodde her i Norge.
- Jeg har **ikke** mye penger men jeg elsker å reise.
- Om livet hadde mye til å fortale men nå hadd jeg **ikke** nok tid.

**Leddsetninger:**

- Norger var et land som var **ikke** forurensning.
- Om sommer reiste vi til et fremmed sted i Norge som vi kjente **ikke**
- Jeg hadd opplevte et hyggelig liv som jeg tenkte de andre hadde **ikke** som meg.

s0642

**Hovedsetninger:**

- Vi bør **ikke** jukse med andre.
- Vi kan **ikke** gå slipp av noe i livet.
- Vi kan **ikke** sladre i familien eller slek.

**Leddsetninger:**

- Det er veldig trist hvis man **ikke** har familien.

s0648

**Hovedsetninger:**

- Hvis foreldrene jobber hver dag og har ikke tid til barna, så barn blir kjedelig og de vil **ikke** være hjemme når foreldrene er borte hjemfra.
- Når de blir myndige, bestemmer de seg selv, men det er **ikke** for alle barna.
- og noen er ulydige, så det er **ikke** så lett å oppdrage barna uten grense, tror jeg.

**Leddsetninger:**

- Hvis foreldrene jobber hver dag og har **ikke** tid til barna, så barn blir kjedelig og de vil ikke være hjemme når foreldrene er borte hjemfra.

s0655

**Hovedsetninger:**

- Det er **ikke** lett i det hele tatt å passe barn i vårt samfunn.
- De har **ikke** mye tid å være med barna.

s0662

**Hovedsetninger:**

- Barna kan **ikke** vite hva er rett og hva er galt.
- Fordi vi er mennesker **ikke** trenger bare penger for å leve, trenger vi best kjærlighet og omsorg.
- Vi lærer dem at det er ikke lønner seg lettlivet og må være snile mot andre, de vet at når de kan få kjærlighet og når må de være moddig og strekk og uansett hva som skjer men de må **ikke** gi opp.

**Leddsetninger:**

- Foreldrene viser til barna sine hva må man gjøre og hva må man **ikke** gjøre.

s0665

**Hovedsetninger:**

- Hvorfor tenker jeg **ikke** om frisør, eller sykepleier... osv.?

s0666

**Hovedsetninger:**

- Men jeg kan **ikke** bruke den lange sykepleierutdanningen min fordi arbeidsgiven stiller ganske høye krav til språk og utdanning.

s0671

**Hovedsetninger:**

- Det er **ikke** så veldig slitsom å arbeide.
- For de eldre bor alene, klarer **ikke** seg sjølv.

s0678

**Hovedsetninger:**

- Jeg visste **ikke** hvordan jeg baker og pynter en kake.

s0683

**Hovedsetninger:**

- Han akter **ikke** å bli forfatter.
- Som jeg har sagt, akter han **ikke** å bli forfatter.
- Han tenkte **ikke** om hans vanskeligheter men de andres.
- Men i Ho Chi Minhs dikt kan vi **ikke** finne en mann sånn.
- Det er ikke **lett** å sette følelser på ord.
- Og det er **ikke** nok tid til at jeg kan skrive alt om ham.

**Leddsetninger:**

- Det er en spesiell forfatter som jeg **ikke** kan glemme, er Ho Chi Minh.

s0688

**Leddsetninger:**

- Jeg syntes at jeg kunne ikke klare meg til å bo her fordi det var kjempekald.

s0693

**Hovedsetninger:**

- Men hun visste **ikke** at Ma Gram Sinh hadde giftet seg med andre dame - Hoan Thu - for lenge før
- Men det var **ikke** så lenge.
- Hun ville drepe seg selv en gang til men hun kunne **ikke**.

s0707

**Leddsetninger:**

- Selv om jeg er ikke buddhist, likte jeg å gå på besøk til templene.

s0709

**Hovedsetninger:**

- Hun traffet dem men hun snakker **ikke** vietnamesisk, så de forstod hverandre bare gjennom skjærlighet.

s0711

**Hovedsetninger:**

- Vestlandet er mye reig om sommeren og **ikke** så kaldt om vinteren.
- Jeg kunne **ikke** tror at det var sann.

s0712

**Hovedsetninger:**

- Jeg likte meg **ikke**:
- Jeg kunne **ikke** å se dem i byen jeg hadde bodd.
- Jeg har hørt at det er midnattsol i Nord-Norge men jeg har **ikke** sett engang.

s0720

**Hovedsetninger:**

- Jeg har søkt mange men fikk **ikke** snapp.

**Leddsetninger:**

- Men jeg tror det er ikke bedre enn å snakke med hverandre.

s0731

**Hovedsetninger:**

- Jeg har **ikke** så mye tid til å lær norsk.
- Jeg kan **ikke** snakke norsk hjemme fordi mine sønner trenger å lære morsmål språk.
- Fordi jeg har familie som bor i Vietnam og de kan **ikke** snakke norsk.
- Jeg lærer mye norsk men jeg husker **ikke** det.
- Jeg går på skolen i mange år men jeg kan **ikke** snakke bra norsk.

s0848

**Leddsetninger:**

- Noen mener at det ikke eksisterer vennskap mellom de menneskene som skal være sammen bare på fest, men skal ikke være sammen i vanskelige situasjoner.
- Noen mener at det ikke eksisterer vennskap mellom de menneskene som skal være sammen bare på fest, men skal ikke være sammen i vanskelige situasjoner.

s0849

**Hovedsetninger:**

- Mennesker bor **ikke** alene men de bor sammen med andre mennesker i et samfunn.

s0850

**Hovedsetninger:**

- I Norge har jeg **ikke** noen som blir venner.
- Men vi finner **ikke** mange som blir en god venn.

**Leddsetninger:**

- Hun hjalp meg alltid når jeg **ikke** klarte meg i umulige situasjoner.

s0852

**Hovedsetninger:**

- Nestekjærighet er **ikke** stor nok lenge.

**Leddsetninger:**

- I dag ser vi at ikke alle land i hele verden ennå **ikke** har fått fred.

s0853

**Hovedsetninger:**

- Det er **ikke** lett.
- Jeg kan **ikke** vise hva jeg vil si til andre.
- Er det **ikke** deilig?

s0854

**Hovedsetninger:**

- Vi kan **ikke** dra lang vei med fotene våre.

**Leddsetninger:**

- Vi kan kjøre bilen fra hjem, slik at vi trenger **ikke** å gå til holdeplasser eller t-bane stasjoner.

s0855

**Hovedsetninger:**

- Det er **ikke** rart at noen ganger jeg føler meg veldig dårlig.
- Jeg vet **ikke** hvilken vei skal jeg gå på om framtid, og hva skal jeg bli.
- Det er **ikke** høyt mål som jeg setter meg i, men jeg er veldig glad i barn er den viktigste grunnen til

**Leddsetninger:**

- Jeg synes at det er **ikke** vanskelig yrket som jeg drømmer.
- Tiden går så fort og jeg håper at det er **ikke** lenge til jeg er framme.

s0857

**Hovedsetninger:**

- Vietnam er et fattig land så de har **ikke** nok penger til skolen eller sykehjem.
- Derfor kan mange barn **ikke** gå på skolen, og mange gamle menneske lever på gata.

s0858

**Hovedsetninger:**

- Jeg vet **ikke** hvorfor noen mennesker liker denne sporten eller ivrige å se på boxing kampen.
- Jeg kan **ikke** tåle å se på en av de boxing - spillene som er tapet.

s0862

**Hovedsetninger:**

- Pengene gjør **ikke** hva de måtte gjøre, de hjelper å gå videre i krig.
- Hvis de har den sjansen, alle skal ha jobb, alle skal ha **ikke** tid til vold men for å arbeide og andre verdifulle aktiviteter i fritid deres.
- Når de har jobb, skal de hjelpe selv men **ikke** bare sitte.

**Leddsetninger:**

- Det er også mange folk som har **ikke** råd å gå på skolen, mange andre grunner.

s0868

**Hovedsetninger:**

- Da jeg kom til Norge, forsto jeg **ikke** om Norge.
- Dessuten strøm er **ikke** så dyrt å betale.

s0869

**Leddsetninger:**

- Jeg synes at det er **ikke** vanskelig å bli sykepleier hvis jeg er interessert.

s0876

**Hovedsetninger:**

- Man trenger **ikke** å arbeide så lenge, og så har de mer tid til overs enn før.
- Det er en stor dilemma fordi gambling sirkulerer mye penger tilbake til sports, så det er **ikke** alle som er like glade til å bli kvitt av gambling.

s0882

**Hovedsetninger:**

- Man bør **ikke** spise mye fett mat for eksempel chipspoteter, chokolade og mye smør.
- Man bør **ikke** røyke mye for røyking kan være ferdig for kroppen, det vil ødelegge lunger og brenne tenner.
- Og man bør **ikke** drikke mye alkohol.

**Leddsetninger:**

- Man må også huske å drikke tran når det **ikke** har mye sol.
- Det er også viktig å sove godt i natt fordi man blir tresset og har hodepine hvis man **ikke** får sov i natt.

s0884

**Hovedsetninger:**

- Men det betyr **ikke** enkelt som vi har trodd.
- Vi kan **ikke** glemme at i gamle dager ikke brukte mennesker penger.
- Det er **ikke** enkelt å bruke denne måten.

s0885

**Hovedsetninger:**

- Man kan **ikke** røyke på offentlige og brannfarende steder.
- Tobakkbutikene har **ikke** lov til å selge sigaretter for barn under 18 år.
- Men det er **ikke** sunt for få mat som har mye sukker.

**Leddsetninger:**

- De som røyker **ikke**, tror at det er ubehagelige når luften er full av røyk.

s0886

**Hovedsetninger:**

- De får **ikke** rettferdig i sin familien.
- De tør **ikke** å si sin vilje.

s0887

**Leddsetninger:**

- Det er sikkert at det **ikke** går bra for kroppen.
- Dersom man **ikke** vil gå ut, bør man kjøpe noe hjemme sportutstyr for å mosjonere.

s0888

**Hovedsetninger:**

- Folkene som har mange penger, men de har **ikke** god helsen, det livet blir meningsløst.

**Leddsetninger:**

- Hvis du **ikke** bryr seg om deg, du må tenke til andre folk.

s0889

**Hovedsetninger:**

- Det er **ikke** vanskelig, når vi snakker om helsa synes jeg.

s0890

**Leddsetninger:**

- Det kan bli vanskeligere hvis vi **ikke** har penger.
- Vi har hørt at mange må flyttet ut i Norge fordi de har **ikke** råd til å betale huslønnene.

s0891

**Leddsetninger:**

- Selv om jeg **ikke** har tid og veldig sliten etter jobb, trener jeg fortsatt en time hverdag på treningstudio.
- Selv om man **ikke** har tid, synes jeg at man bør trene en eller to ganger i uka.

s0892

**Hovedsetninger:**

- En arbeidsgiver har **ikke** lov til å si at han trenger en mann eller en kvinne på en bestemt jobb.
- Og han har heller **ikke** lov til å spørre kvinnen at hun er gravid eller hun skal ha baby i nærmeste tid.
- De kan **ikke** tjene sine egne penger.

s0893

**Hovedsetninger:**

- Det er **ikke** lurt å gå på snart veie ved å bruke doping midler.
- Det er **ikke** bra å vinne i konkurransen med doping.

s0894

**Hovedsetninger:**

- De hadde **ikke** rett til å arbeide.
- De kunne **ikke** bestemme seg selv slik at hva slags klær de tok på seg.
- De kan **ikke** gifte seg med en som blir forelsket i.

**Leddsetninger:**

- Jeg har hørt at muslimsk kvinner **ikke** har lov til å gå alene ute både om dagen og om kvelden.
- Men er jeg sikker på at noen av arbeid **ikke** får kvinner

s0895

**Hovedsetninger:**

- Der tenker de **ikke** hvor du kom mer og hva språk du snakker.

**Leddsetninger:**

- Hvis man **ikke** snakke sammen et språk, kan de være i stadium og ser på fotball kamp eller tennis.

s0896

**Leddsetninger:**

- Hvis du kan **ikke** spille fotball, kan de gå på ski eller andre hva du vil.
- Selv om jeg kan **ikke** gå på ski, prøver jeg flere ganger.

s0897

**Hovedsetninger:**

- Man kan **ikke** si at det er bare lette jobber og bare kvinne som gjør den oppgaven, men han må gjøre hva han kan for å hjelpe kona si.
- Vi kan **ikke** si at mann må gjøre sånn, sånn... og kvinne gjøre den, den.

s0898

**Hovedsetninger:**

- Barn trenger **ikke** å ta bussen hver dag.
- Vi må **ikke** betaler noe mer.

**Leddsetninger:**

- Det hender av og til bilulykker på grunn av at bilkjører **ikke** kontrollere den forte fartene sine.

s0899

**Hovedsetninger:**

- Det var **ikke** lenge siden at kvinner kunne ikke komme på skolen og ta utdanning som menn i fleste land.
- De fleste land prøver å løse denne problemet, men det er **ikke** så lett og enkelt som man tror.
- Kvinner får **ikke** lov å gå jobb eller har kontakt med venner.
- Er det på grunn av disse kvinnene er kvinner eller er de **ikke** mennesker?
- Vi har **ikke** minst forskjell.

**Leddsetninger:**

- Det var ikke lenge siden at kvinner kunne **ikke** komme på skolen og ta utdanning som menn i fleste land.

s0901

**Hovedsetninger:**

- Jeg har **ikke** god tid til, så jogging passer meg midt i blinken.
- Sport trenger **ikke** bare muskler.
- Det er **ikke** så bra når man bruker " doping " for å få godt resultat i sport.
- Det er **ikke** viktig at hvem som er vinner.

**Leddsetninger:**

- Hvis du liker **ikke** å spille alene, gjør du det i en team, eller med andre person.

s0902

**Hovedsetninger:**

- De kan **ikke** spille alene, de kan ikke tenke seg selv.
- De kan ikke spille alene, de kan **ikke** tenke seg selv.
- Før liker jeg **ikke** mye sport, men jeg kom hit liker jeg så mye.

**Leddsetninger:**



- Hvis du **ikke** glede deg, spiller fotball du har glemt alt.
- Hvis du er **ikke** flick, kan du gå på tur.

s0986

**Hovedsetninger:**

- Men det er **ikke** nok for bare glede av ting, fordi det er utsiden av et menneske.

**Leddsetninger:**

- Første dag fikk min familien at han er i andre land, vi alle gråtet veldig veldig mye i flere dager med tårer fordi vi vet **ikke** når få vi se han igjen.

s0987

**Hovedsetninger:**

- Nå liver jeg i mordene sosialt, jeg kan **ikke** vet hvordan er jeg hvis jeg har ikke mobiltelefon med meg.
- Jeg vet **ikke** når det blir en del av livet mitt.
- I mordene livet, har folk mange ting å gjøre så de kan **ikke** huske alt i hode.

**Leddsetninger:**

- Nå liver jeg i mordene sosialt, jeg kan ikke vet hvordan er jeg hvis jeg har **ikke** mobiltelefon med meg.

## Vedlegg 7: Oppgavetitler

Oppgavetittel	Antall med vietnamesisk S1	Antall med tysk S1	Antall med norsk S1
<i>Viktige verdier i livet</i>	2	6	
<i>Mobiltelefoner</i>	1	20	
<i>Vennskap</i>	4	15	
<i>Møte med norsk kultur</i>		6	
<i>Alkohol og alkoholvaner</i>		2	
<i>Nyheter</i>		10	
<i>Den norske naturen</i>	3	1	
<i>Frivillig hjelp i organisasjoner</i>		5	
<i>Trafikk og boligområder</i>		9	
<i>Fjernsynsprogram for barn</i>		9	
<i>Boformer</i>		6	
<i>Glede</i>	1	1	
<i>Likestilling</i>	4	1	
<i>En sport du liker</i>		1	
<i>Vaner og tradisjoner å ta vare på når du flytter</i>	5		
<i>Konkurransen</i>	2		
<i>Bomiljø</i>	3		
<i>Bolig og bosted</i>	6		
<i>Folk reiser så mye i våre dager</i>	1		
<i>En hyggelig opplevelse</i>	5		
<i>En kjent person</i>	1		
<i>Røyking</i>	1		
<i>Framtida</i>	12		
<i>Å treffe andre mennesker</i>	1		
<i>Min første jobb</i>	2		
<i>En sport du liker</i>	9		
<i>En bok du har lest</i>	4		
<i>En interesse du har</i>	1		
<i>Barneoppdragelse</i>	3		
<i>Et yrke</i>	4		
<i>En forfatter og om en bok han/ hun har skrevet</i>	3		
<i>Fremmedspråklæring</i>	2		
<i>Bilbruk</i>	2		
<i>Sunnhet og helse</i>	5		30
<i>Penger og andre verdier</i>	2		32
<i>Frihet og ansvar</i>	1		18
<i>Spillemaskiner</i>			1
<i>En religion du kjenner</i>	1		
<b>Totalt antall individer</b>	<b>91</b>	<b>92</b>	<b>81</b>

## Vedlegg 8: Tekstlengde

Vietnamesiske innlærere		Tyske innlærere		Den norske kontrollgruppen	
Individ	Antall ord	Individ	Antall ord	Individ	Antall ord
s0005	214	s0026	212	s2001	186
s0007	282	s0027	235	s2002	389
s0008	218	s0028	202	s2003	288
s0009	323	s0029	248	s2004	246
s0016	195	s0030	211	s2005	211
s0091	221	s0058	460	s2006	343
s0092	224	s0060	268	s2007	295
s0093	316	s0062	184	s2008	269
s0094	212	s0063	475	s2009	237
s0095	204	s0065	341	s2010	355
s0131	264	s0121	412	s2011	268
s0140	320	s0123	239	s2012	254
s0179	324	s0124	330	s2013	225
s0180	334	s0126	230	s2014	272
s0181	317	s0127	297	s2015	323
s0182	211	s0428	163	s2016	243
s0183	232	s0429	315	s2017	269
s0184	222	s0430	355	s2018	265
s0185	318	s0431	283	s2019	299
s0541	291	s0432	342	s2020	198
s0545	371	s0433	332	s2021	245
s0552	207	s0434	249	s2022	283
s0556	322	s0435	266	s2023	308
s0557	342	s0436	334	s2024	241
s0571	195	s0437	540	s2025	221
s0572	189	s0438	455	s2026	229
s0574	186	s0439	346	s2027	349
s0579	198	s0440	214	s2028	230
s0583	376	s0441	293	s2029	188
s0586	261	s0442	269	s2030	150
s0602	217	s0443	243	s2031	325
s0624	238	s0444	237	s2032	205
s0625	246	s0445	250	s2033	282
s0626	287	s0446	223	s2034	338
s0628	359	s0447	216	s2035	246
s0629	240	s0448	294	s2036	298
s0630	275	s0449	207	s2037	306
s0631	291	s0450	235	s2038	264
s0634	213	s0451	275	s2039	244
s0638	300	s0452	289	s2040	188

s0640	367	s0453	228	s2041	330
s0641	226	s0454	254	s2042	255
s0642	191	s0455	245	s2043	257
s0648	326	s0456	237	s2044	225
s0655	264	s0457	205	s2045	197
s0660	133	s0458	269	s2046	283
s0662	393	s0459	215	s2047	280
s0665	154	s0460	324	s2048	78
s0666	227	s0461	262	s2049	257
s0671	186	s0462	212	s2050	220
s0675	230	s0463	268	s2051	258
s0678	297	s0464	261	s2052	224
s0683	420	s0465	223	s2053	305
s0688	305	s0466	224	s2054	246
s0693	339	s0467	213	s2055	172
s0707	206	s0468	304	s2056	284
s0709	163	s0469	298	s2057	333
s0711	293	s0470	237	s2058	348
s0712	312	s0471	227	s2059	316
s0713	240	s0702	229	s2060	302
s0720	195	s0908	301	s2061	244
s0731	256	s0910	264	s2062	281
s0848	188	s0911	380	s2063	454
s0849	177	s0914	271	s2064	273
s0850	280	s0915	334	s2065	308
s0852	227	s0919	308	s2066	398
s0853	252	s0923	552	s2067	354
s0854	202	s0928	289	s2068	328
s0855	238	s0929	425	s2069	387
s0856	210	s0930	288	s2070	393
s0857	218	s0934	337	s2071	231
s0858	219	s0935	400	s2072	220
s0862	267	s0944	323	s2073	326
s0868	232	s0947	270	s2074	303
s0869	230	s0952	343	s2075	297
s0876	329	s0961	336	s2076	264
s0882	157	s0964	330	s2077	368
s0883	160	s0965	280	s2078	223
s0884	369	s0966	595	s2079	223
s0885	394	s0968	330	s2080	373
s0886	202	s0972	279	s2081	211
s0887	265	s0973	329	s2082	232
s0888	225	s0974	318	s2083	244
s0889	251	s0975	358	s2084	260
s0890	300	s0977	357	s2085	359

s0891	238	s0988	275	s2086	331
s0892	257	s0989	249	s2087	390
s0893	252	s0990	213	s2088	323
s0894	246	s0991	409	s2089	233
s0895	246	s0992	228	s2090	246
s0896	201	s0993	285	s2091	259
s0897	250	s0994	231	s2092	237
s0898	296	s0995	267	s2093	230
s0899	236	s0997	230	s2094	192
s0900	220	s0998	219	s2095	189
s0901	215	s1000	258	s2096	206
s0902	222	s1001	269	s2097	228
s0985	257	s1002	393	s2098	271
s0986	287	s1006	308	s2099	236
s0987	193	s1007	198	s2100	625
<b>(Total)</b>	<b>25486</b>	<b>(Total)</b>	<b>29133</b>	<b>(Total)</b>	<b>27495</b>

**Gjennomsnittlig antall ord pr. tekst:**

	<b>Vietnamesisk</b>	<b>Tysk</b>	<b>Norsk</b>
<b>Gjennomsnittlig antall ord pr. tekst.</b>	254,9	291,3	275

## Vedlegg 9: Type verbal (en oversikt)

Oversikt over antall verbaler med et finitt kjerneverb som verbal og antall verbaler med et finitt hjelpeverb/modalverb + et infinitt hovedverb i hovedsetninger for begge morsmålsgruppene

*Finitte hovedverb og finitte hjelpeverb/modalverb + et infinitt hovedverb i hovedsetningene med "ikke"*

		Riktig	Feil	Totalt
<b>De tyske innlærerne</b>	Finitt kjerneverb	173	2	175 (74,2%)
	Finitt hjelpeverb/modalverb + infinitt hovedverb	60	1	61 (25,8%)
	Totalt	233	3	236 (100%)
<del> </del>				
<b>De vietnamesiske innlærerne</b>	Finitt kjerneverb	126	2	128 (67,0%)
	Finitt hjelpeverb/modalverb + infinitt hovedverb	63	0	63 (33,0%)
	Totalt	189	2	191 (100%)

*Finitte hovedverb og finitte hjelpeverb/modalverb + et infinitt hovedverb i hovedsetningene med "ikke" (innlærere på B1-nivå)*

		Riktig	Feil	Totalt
<b>De tyske innlærerne</b>	Finitt kjerneverb	75	2	77 (77,0%)
	Finitt hjelpeverb/modalverb + infinitt hovedverb	22	1	23 (23,0%)
	Totalt	97	3	100 (100%)
<del> </del>				
<b>De vietnamesiske innlærerne</b>	Finitt kjerneverb	71	0	71 (68,9%)
	Finitt hjelpeverb/modalverb + infinitt hovedverb	32	0	32 (31,1%)
	Totalt	103	0	103 (100%)