



*Universitetet i Bergen*  
*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

NOLISP 350  
Mastergradsoppgave i nordisk  
Høst 2017

**Arabiske andrespråksinnlæreres tilegnelse av norske  
relativsetninger**

Kristine Vårdal

## Forord

Flere personer fortjener en stor takk for å ha hjulpet meg i arbeidet med denne oppgaven:

- Min hovedveileder, førsteamanuensis Ingvild Nistov, for svært god støtte og verdifulle tilbakemeldinger gjennom hele prosjektet.
- Min biveileder, professor Torodd Kinn, for en imponerende evne til å kunne svare på all slags grammatikkspørsmål på sparket.
- Førstelektor Hilde Johansen for grundig veiledning på prosjektskissen.
- Informantene for å ta seg tid til å svare på oppgavene.
- Professor Helge J. J. Dyvik som søkte gjennom NorGramBank for meg og lærte meg mye om INESS-prosjektet.
- Universitetslektor Pernille Myrvold og professor Gunvor Mejdell for grundig og god hjelp med arabisk transkripsjon.
- Edit Bugge, Sigrun Eilertsen, Ilka Wunderlich og Thomas G. Brendefur ved LLE for hjelp knyttet til datainnsamlingen.
- Professor emeritus Kenneth Hyltenstam som tok seg tid til å diskutere prosjektet til tross for en fullstappet timeplan.
- Førsteamanuensis Victoria Rosén som foreslo å søke etter relativsetninger i NorGramBank, og professor Janne B. Johannessen som kom med tips til hvordan jeg kunne søke etter relativsetninger i grammatisk taggede korpus.
- Caroline Walde, Anna-Marie K. Olsen, Maren Ø. Nesse, Samuele Mascetti, Ahl Vegard Nilsen og mine foreldre, Nina Mathisen og Rolf Vårdal, for å gjennomføre første versjon av setningskombinasjonsoppgaven.
- Medstudentene på lesesalen som har lært meg at det er bedre med en pause for mye enn for lite. Spesielt takk til Maren Ø. Nesse som har gjort det overraskende kjekt å tilbringe sommeren på lesesalen, og som også har korrekturlest oppgaven.
- Min samboer, Ahl Vegard Nilsen, for alltid å ha troen på meg, og for å ha lest og kommentert hele oppgaven.

Bergen, august 2017.

Kristine Vårdal.

<b>Innholdsfortegnelse</b>	
<b>Forord</b>	<b>II</b>
<b>Tabelliste</b>	<b>V</b>
<b>Figurliste</b>	<b>VI</b>
<b>1 INNLEDNING</b>	<b>1</b>
<b>2 TEORETISK GRUNNLAG</b>	<b>3</b>
<b>2.1 Hva er en relativsetning?</b>	<b>3</b>
2.1.1 <i>Definisjon</i>	3
2.1.2 <i>Relativsetninger i norsk, engelsk og arabisk</i>	8
<b>2.2 Transfer og språklige universalier</b>	<b>10</b>
<b>2.3 Bruksbasert språklæringsteori</b>	<b>12</b>
2.3.1 <i>En kognitivistisk teori</i>	12
2.3.2 <i>En konstruksjonsbasert teori</i>	12
2.3.3 <i>Fokus på språkbruk</i>	14
2.3.4 <i>Fylogenes og ontogenese</i>	16
<b>2.4 Tidligere forskning på relativsetninger</b>	<b>20</b>
2.4.1 <i>En sentral studie i språktypologien: Keenan og Comrie (1977)</i>	20
2.4.2 <i>Sentrale studier i andrespråksforskningen: Schachter (1974), Gass (1979; 1980), Tarallo og Myhill (1983), Hyltenstam (1984), Pavesi (1986) og O'Grady, Lee og Choo (2003)</i>	23
2.4.3 <i>Sentrale bruksbaserte studier i førstespråksforskningen: Tomasello (2003), Diessel (2004), Diessel og Tomasello (2005) og Diessel (2007)</i>	31
<b>2.5 Studiens prediksjoner</b>	<b>36</b>
<b>3 METODE</b>	<b>39</b>
<b>3.1 Metoden i undersøkelsen av arabiske innlæreres performanse på relativsetninger</b>	<b>39</b>
3.1.1 <i>Studiens informanter</i>	39
3.1.2 <i>Datainnsamling</i>	43
3.1.3 <i>Databearbeiding</i>	47
<b>3.2 Metoden i undersøkelsen av de norske relativsetningenes frekvens i korpusene</b>	<b>52</b>
3.2.1 <i>Datainnsamling</i>	53
3.2.2 <i>Databearbeiding</i>	56
<b>4 NORSKE RELATIVSETNINGERS FREKVENNS OG KOMPLEKSITET</b>	<b>59</b>
<b>4.1 Relativiseringenes frekvens og kompleksitet</b>	<b>59</b>
4.1.1 <i>Relativiseringenes frekvens</i>	59
4.1.2 <i>Relativiseringenes kompleksitet</i>	60
4.1.3 <i>Oppsummering</i>	63
<b>4.2 Modifiseringenes frekvens og kompleksitet</b>	<b>66</b>
4.2.1 <i>Modifiseringenes frekvens</i>	66
4.2.2 <i>Modifiseringenes kompleksitet</i>	68
4.2.3 <i>Oppsummering</i>	69
<b>5 PREDIKSJON I</b>	<b>71</b>
<b>5.1 Resultater</b>	<b>71</b>
5.1.1 <i>Friproduksjonsoppgaven</i>	71
5.1.2 <i>Setningskombinasjonsoppgaven</i>	73
<b>5.2 Diskusjon</b>	<b>76</b>
5.2.1 <i>Bekreftes prediksjonen?</i>	76
5.2.2 <i>Drøfting i lys av tidligere forskning</i>	78
5.2.3 <i>Hvilken rolle spiller transfer når det gjelder de arabiske innlærernes performanse på relativsetninger?</i>	80
<b>5.3 Oppsummering</b>	<b>85</b>
<b>6 PREDIKSJON II</b>	<b>86</b>
<b>6.1 Resultater</b>	<b>86</b>
6.1.1 <i>Setningskombinasjonsoppgaven</i>	86

<b>6.2 Diskusjon</b>	<b>90</b>
6.2.1 <i>Bekreftes prediksjonen?</i>	90
6.2.2 <i>Drøfting i lys av tidligere forskning</i>	90
6.2.3 <i>Hvilken rolle spiller transfer når det gjelder de arabiske innlærernes omforming?</i>	92
<b>6.3 Oppsummering</b>	<b>93</b>
<b>7 PREDIKSJON III</b>	<b>94</b>
<b>7.1 Resultater</b>	<b>94</b>
7.1.1 <i>Setningskombinasjonsoppgaven</i>	94
<b>7.2 Diskusjon</b>	<b>96</b>
7.2.1 <i>Bekreftes prediksjonen?</i>	96
7.2.2 <i>Drøfting i lys av tidligere forskning</i>	97
7.2.3 <i>Hvilken rolle spiller transfer når det gjelder de arabiske innlærernes bruk av pronomenkopier?</i>	98
7.2.4 <i>Hvilken rolle spiller erfaring med konstruksjoner i S2 når det gjelder de arabiske innlærernes bruk av pronomenkopier?</i>	99
7.2.5 <i>Informant 12<sup>ARA</sup></i>	101
<b>7.3 Oppsummering</b>	<b>104</b>
<b>8 PREDIKSJON IV</b>	<b>106</b>
<b>8.1 Resultater</b>	<b>106</b>
8.1.1 <i>Friproduksjonsoppgaven</i>	106
8.1.2 <i>Setningskombinasjonsoppgaven</i>	108
<b>8.2 Diskusjon</b>	<b>111</b>
8.2.1 <i>Bekreftes prediksjonen?</i>	111
8.2.2 <i>Drøfting i lys av bruksbasert teori</i>	113
8.2.3 <i>Hvilken rolle spiller transfer når det gjelder de arabiske innlærernes performanse på relativsetninger?</i>	114
<b>8.3 Oppsummering</b>	<b>116</b>
<b>9 AVSLUTNING</b>	<b>118</b>
<b>9.1 Oppsummering</b>	<b>118</b>
<b>9.2 Studiens bidrag til forskningen</b>	<b>119</b>
<b>9.3 Studiens begrensninger</b>	<b>121</b>
<b>9.4 Videre forskning</b>	<b>121</b>
<b>Litteraturliste</b>	<b>123</b>
<b>Sammendrag</b>	<b>130</b>
<b>Abstract</b>	<b>131</b>
<b>Profesjonsrelevans</b>	<b>132</b>
<b>Vedlegg 1: samtykkeskjema</b>	<b>133</b>
<b>Vedlegg 2: skjema med personopplysninger</b>	<b>134</b>
<b>Vedlegg 3: friproduksjonsoppgaven</b>	<b>135</b>
<b>Vedlegg 4: setningskombinasjonsoppgaven</b>	<b>136</b>
<b>Vedlegg 5: sammendrag av pærefilmen</b>	<b>139</b>

## **Tabelliste**

*Tabell 1: Lineær distanse i koreanske og engelske SUBJ- og OBJ-relativer.*

*Tabell 2: Lineær og strukturell distanse i koreanske og engelske SUBJ- og OBJ-relativer.*

*Tabell 3: Oversikt over informantenes morsmål, alder, kjønn, utdanning i hjemlandet, norskopplæring og botid i Norge.*

*Tabell 4: Kombinasjoner av funksjoner i setningskombinasjonsoppgaven med eksempler.*

*Tabell 5: Feilkategorier i setningskombinasjonsoppgaven med eksempler.*

*Tabell 6: Typer av feiltreff i LB med eksempler.*

*Tabell 7: Typer av feiltreff i NoTa med eksempler.*

*Tabell 8: Informant 5<sup>ARA</sup> sine svar på setningskombinasjonsoppgaven med fasit.*

*Tabell 9: Relativiseringers kompleksitet og frekvens i arabisk og engelsk.*

*Tabell 10: Informant 5<sup>ARA</sup> sine omforminger i setningskombinasjonsoppgaven.*

*Tabell 11: Oversikt over antall omforminger, antall andre inkorrekte relativiseringer og antall korrekte relativiseringer hver informant produserte i setningskombinasjonsoppgaven, rangert etter antall omforminger.*

*Tabell 12: Informant 5<sup>ARA</sup> sin bruk av pronomenkopi i setningskombinasjonsoppgaven.*

*Tabell 13: Oversikt over antall kopier, antall andre inkorrekte relativiseringer og antall korrekte relativiseringer hver informant produserte i setningskombinasjonsoppgaven, rangert etter antall kopier.*

*Tabell 14: Informant 12<sup>ARA</sup> sin bruk av kopier i setningskombinasjonsoppgaven.*

*Tabell 15: Oversikt over hvor lenge de arabiske innlærerne hadde bodd i Norge og gått på norskkurs da datainnsamlingen fant sted.*

*Tabell 16: Verbbruk i friproduksjonsoppgaven hos de arabiske innlærerne, de engelske innlærerne og morsmålsbrukerne.*

*Tabell 17: Informant 5<sup>ARA</sup> sine svar på setningskombinasjonsoppgaven med fasit.*

## **Figurliste**

*Figur 1: Relativiseringsleddets funksjon i relativsetningen i de 100 første relativsetningene i NoTa.*

*Figur 2: Relativiseringsleddets funksjon i relativsetningen i de 100 første relativsetningene i LB.*

*Figur 3: Antall tusen relativsetninger i NorGramBank der relativiseringsleddets funksjon er SUBJ, DOBJ, PREP, SPIV, GEN eller IOBJ i relativsetningen.*

*Figur 4: Korrelatets funksjon i oversetningen i de 100 første relativsetningskonstruksjonene i NoTa.*

*Figur 5: Korrelatets funksjon i oversetningen i de 100 første relativsetningskonstruksjonene i LB.*

*Figur 6: Antall tusen relativsetningskonstruksjoner i NorGramBank der korrelatets funksjon i oversetningen er OBJ, SUBJ, SPIV, pSUBJ eller IOBJ.*

*Figur 7: Antall relativiseringer av hver funksjon i friproduksjonsoppgaven hos a) de arabiske innlærerne, b) de engelske innlærerne og c) morsmålsbrukerne.*

*Figur 8: Andel relativiseringer av hver funksjon i friproduksjonsoppgaven hos a) de arabiske innlærerne, b) de engelske innlærerne og c) morsmålsbrukerne.*

*Figur 9: Antall korrekte relativiseringer av hver funksjon i setningskombinasjonsoppgaven hos a) de arabiske innlærerne, b) de engelske innlærerne og c) morsmålsbrukerne.*

*Figur 10: Andel korrekte relativiseringer av hver funksjon i setningskombinasjonsoppgaven hos a) de arabiske innlærerne, b) de engelske innlærerne og c) morsmålsbrukerne.*

*Figur 11: Andel omforminger av hver funksjon i setningskombinasjonsoppgaven hos a) de arabiske innlærerne, b) de engelske innlærerne og c) morsmålsbrukerne.*

*Figur 12: Andel relativiseringer av hver funksjon med kopier i setningskombinasjonsoppgaven hos a) de arabiske innlærerne, b) de engelske innlærerne og c) morsmålsbrukerne.*

*Figur 13: Antall modifiseringer av hver funksjon i friproduksjonsoppgaven hos a) de arabiske innlærerne, b) de engelske innlærerne og c) morsmålsbrukerne.*

*Figur 14: Andel modifiseringer av hver funksjon i friproduksjonsoppgaven hos a) de arabiske innlærerne, b) de engelske innlærerne og c) morsmålsbrukerne.*

*Figur 15: Antall korrekte modifiseringer av hver funksjon i setningskombinasjonsoppgaven hos a) de arabiske innlærerne, b) de engelske innlærerne og c) morsmålsbrukerne.*

*Figur 16: Andel korrekte modifiseringer av hver funksjon i setningskombinasjonsoppgaven hos a) de arabiske innlærerne, b) de engelske innlærerne og c) morsmålsbrukerne.*

*Figur 17: Antall korrekte relativsetninger produsert av de arabiske innlærerne i setningskombinasjonsoppgaven.*

## 1 INNLEDNING

Denne masteroppgaven er skrevet innenfor fagfeltet norsk som andrespråk.

Forskningsspørsmålet i oppgaven er: *Hvordan tilegner arabiske innlærere seg norske relativsetninger?* Begrunnelsene for valget av forskningsspørsmål er flere. Valget om å fokusere på akkurat arabiske innlærere er motivert av egne studier av arabisk, at det i Norge har vært lite forskning på arabiske innlærere, og at arabiske relativsetninger skiller seg fra norske på flere måter (se kapittel 2.1.2).<sup>1</sup> Videre er valget om å fokusere på tilegnelse av relativsetninger motivert av at det i Norge finnes lite forskning på dette når norsk er andrespråket (S2).<sup>2</sup> I internasjonal andrespråksforskning (ASF), derimot, har tilegnelse av relativsetninger vært et populært studieobjekt, og svært mange studier har funnet evidens for en spesifikk læringsrekkefølge. Funnene har vist seg ofte å kunne predikeres av både en markerthetshypotese og distansehypotese, men samtidig har flere studier funnet avvik fra disse hypotesenes prediksjoner (se kapittel 2.4.2). Gode forklaringer på hvorfor det ser ut til å være en sammenheng mellom typologisk markerthet og læringsrekkefølgen, har også vært få. I førstespråksforskningen har imidlertid bruksbasert teori tilbudt et nytt perspektiv på barns tilegnelse av relativsetninger, og jeg er av den oppfatning at bruksbasert teori også burde kunne belyse arabiske innlæreres tilegnelse av norske relativsetninger. Målet med studien er altså å undersøke noen hittil utforskede områder av norsk andrespråksforskning ved hjelp av et forholdsvis nytt teoretisk perspektiv.

Oppgaven begynner med kapittel 2 som gir en gjennomgang av studiens teoretiske grunnlag, nemlig bruksbasert teori og tidligere studier av relativsetninger i internasjonal forskning. Ut ifra dette teoretiske grunnlaget gjør jeg fire prediksjoner om arabiske innlæreres tilegnelse av relativsetninger i kapittel 2.5.

Kapittel 3 tar for seg metoden jeg bruker for å bekrefte eller avkrefte prediksjonene. Som vi skal se, er alle prediksjonene variasjoner av det samme temaet, nemlig at arabiske innlæreres

---

<sup>1</sup> Den eneste forskningen jeg har funnet som involverer arabiske innlærere, er en hovedoppgave av Andenæs og Golden fra 1980 (*Norsk som fremmedspråk - en sammenliknende analyse av trekk ved skriftlig norsk hos arabiske, pakistanske og tyrkiske elever i Oslo-skolen*), en artikkel i NOA fra 2013 av Harnæs og Van Dommelen ("Hvordan realiserer andrespråksbrukere norsk kvantitetsdistinksjon? Varighetsmålinger i norsk som andrespråk"), en mastergradsoppgave av Eliassen fra 2016 (*Strukturer i tekster skrevet på norsk av innlærere med arabisk som morsmål: Hvordan påvirker morsmålet setningskobling og tekstopbygging?*) og en mastergradsoppgave av Gjuvsland fra 2016 (*Arabisk-norsk kontrastiv grammatikk: Er det læringsfremmende å drive kontrastiv grammatikkundervisning for arabisktalende norskinnlærere med lite skolebakgrunn ved hjelp av skriftlig, tospråklig materiell?*).

<sup>2</sup> Et unntak er Nistovs artikkel fra 2002: "Functions of relative clauses. Turkish and Norwegian in contrast".

performanse på relativsetninger kommer til å variere i tråd med relativsetningenes frekvens og kompleksitet i norsk. Første delen av metodekapittelet tar derfor for seg metoden brukt for å undersøke arabiske innlæreres performanse, mens den andre delen av metodekapittelet tar for seg metoden brukt for å undersøke norske relativsetningers frekvens og kompleksitet. Til undersøkelsen av arabiske innlæreres performanse på relativsetninger har jeg rekruttert ni informanter med arabisk som morsmål til å gjennomføre en friproduksjonsoppgave og en setningskombinasjonsoppgave. Jeg har også rekruttert to informanter med engelsk som morsmål og to informanter med norsk som morsmål til å gjennomføre de samme oppgavene, ettersom én av prediksjonene går ut ifra at arabiske innlæreres performanse på relativsetninger kan være påvirket av førstespråket (S1) i tillegg til av relativsetningenes frekvens og kompleksitet i norsk. For å avdekke frekvensen og kompleksiteten til norske relativsetninger har jeg gjennomført tre korpusundersøkelser og analysert kompleksiteten til norske relativsetninger basert på en bruksbasert hypotese og en distansehypotese.

Resultatene av disse undersøkelsene presenteres i kapittel 4–8. Kapittel 4 tar for seg resultatene av frekvens- og kompleksitetsundersøkelsene, mens kapittel 5–8 tar for seg resultatene knyttet til performanseundersøkelsene og diskuterer om prediksjonene bekreftes eller avkreftes og hvorfor.

I avslutningen, kapittel 9, oppsummeres funnene. I tillegg tar jeg opp studiens bidrag til forskningen, så vel som studiens begrensninger. Til slutt presenterer jeg noen ideer til videre forskning på relativsetninger i et bruksbasert perspektiv.



## 2 TEORETISK GRUNNLAG

Dette kapitlet tar for seg det teoretiske grunnlaget for min studie. Kapittel 2.1 gjør rede for det mest sentrale lingvistiske begrepet i studien, nemlig *relativsetning*, mens kapittel 2.2 tar for seg to begreper som har vært sentrale i andrespråksforskningen på relativsetninger, nemlig *transfer* og *språklige universalier*. Påfølgende kapittel 2.3 handler om studiens teoretiske rammeverk, nemlig bruksbasert språklæringsteori. Kapittel 2.4 går gjennom noen tidligere studier av relativsetninger i språktypologi, andrespråksforskning og førstespråksforskning. Basert på de tidligere studiene og bruksbasert teori gjør jeg til slutt fire prediksjoner om arabiske innlæreres tilegnelse av relativsetninger. De vil bli presentert i kapittel 2.5.

### 2.1 Hva er en relativsetning?

I dette kapitlet vil jeg se på hvordan relativsetninger har blitt beskrevet i tidligere forskning og gjøre rede for hvordan jeg definerer relativsetninger. Jeg vil også ta for meg relativsetninger i morsmålene til mine informanter.

#### 2.1.1 Definisjon

Litteraturen viser at det finnes mange ulike definisjoner av begrepet relativsetning. I Hagens (2000, 252) oppslagsverk for andrespråkslærere blir norske relativsetninger definert som  
(...) leddsetninger som opptrer som etterstilt attributivt beskriverledd i, eller som en beskrivende apposisjon til, en substantivfrase som beskriver referenten for denne substantivfrasen ved å uttrykke et påstandsinhold hvor referenten inngår som semantisk argument.

Definisjonen kan illustreres ved hjelp av en eksempelsetning fra Ordnett ("Som-setninger (relativsetninger)", lest 03.04.17): *De nye drosjene som var dieseldrevne, hadde problemer med å starte i vinterkulden.* Her er relativsetningen *som var dieseldrevne*. Relativsetningen beskriver referenten som substantivfrasen *de nye drosjene* viser til, ved å uttrykke påstandsinholdet *De nye drosjene var dieseldrevne*. Referenten til *de nye drosjene* inngår i relativsetningen som et implisitt semantisk argument, det vil si at det er en tom plass som representerer referenten i relativsetningen: *som \_ var dieseldrevne*.

Som vi ser av definisjonen, skiller Hagen mellom relativsetninger som opptrer som etterstilt attributivt beskriverledd i en substantivfrase, og leddsetninger som er beskrivende apposisjoner til en substantivfrase. Den første typen kalles restriktive relativsetninger og er

kjennetegnet av at de begrenser substantivfrasens referanse og er nødvendige for å identifisere referenten. Den andre typen kalles ikke-restriktive relativsetninger og er kjennetegnet av å være tillegg som ikke er nødvendige for å identifisere referenten (Hagen, 2000, 253). I tale skiller man mellom de to typene ved hjelp av intonasjon, mens i normert skrift skiller man mellom de to typene ved hjelp av kommatering.<sup>3</sup> Eksempelsetningen ovenfor inneholder en restriktiv relativsetning siden substantivfrasens referanse blir begrenset til nye og *dieseldrevne* drosjer. De nye og *bensindrevne* drosjene hadde ikke startproblemer. I setningen *De nye drosjene, som var dieseldrevne, hadde problemer med å starte i vinterkulden* er derimot alle de nye drosjene dieseldrevne og alle hadde startproblemer. Her er altså relativsetningen ikke-restriktiv (Ordnnett, ”Som-setninger (relativsetninger)”, lest 03.04.17).

Hagens definisjon gjelder som sagt norske relativsetninger. Den inneholder både syntaktiske og semantiske kjennetegn. Et av de syntaktiske kjennetegnene i definisjonen er at relativsetninger er etterstilte leddsetninger. I språk med styringsretning til venstre er imidlertid relativsetningene foranstilte (Keenan og Comrie, 1977, 65). For å kunne sammenligne relativsetninger i syntaktisk ulike språk har det derfor vært vanlig å bruke utelukkende semantiske definisjoner av relativsetninger. Et eksempel på en semantisk definisjon finner vi i en typologisk studie av relativsetninger som har hatt stor påvirkning på andrespråksforskningen på relativsetninger, nemlig Keenan og Comrie (1977, 63–64):

We consider any syntactic object to be an RC [relative clause] if it specifies a set of objects (perhaps a one-member set) in two steps: a larger set is specified, called the *domain* of relativization, and then restricted to some subset of which a certain sentence, the *restricting* sentence, is true. The domain of relativization is expressed in surface structure by the head NP [noun phrase], and the restricting sentence by the restricting clause, which may look more or less like a surface sentence depending on the language.

Definisjonen kan illustreres ved hjelp av samme eksempelsetning som tidligere: *De nye drosjene som var dieseldrevne, hadde problemer med å starte i vinterkulden*. Her er domenet for relativisering et sett med drosjer som blir begrenset til nomenfrasen *de nye drosjene*. Nomenfrasen kalles relativsetningens hode, korrelat eller fellesledd. Den begrensende setningen er *De nye drosjene var dieseldrevne*, og denne kommer til uttrykk i overflatestrukturen i den begrensende leddsetningen *som var dieseldrevne*. I tillegg til at

---

<sup>3</sup> Restriktive relativsetninger har komma ved relativsetningens slutt, mens ikke-restriktive relativsetninger har komma både ved relativsetningens begynnelse og slutt (Hagen, 2000, 253).

denne definisjonen skiller seg fra Hagens ved kun å inneholde semantiske kjennetegn, skiller den seg også fra Hagens ved at den kun gjelder restriktive relativsetninger i og med at nomenfrasens referanse blir begrenset. Enda en forskjell er at Keenan og Comrie regner nomenfrasen som en del av relativsetningen. Ifølge Keenan og Comrie er relativsetningen *de nye drosjene som var dieseldrevne*, ifølge Hagen er relativsetningen *som var dieseldrevne*.

Fordelen med Keenan og Comries (1977, 63–64) semantiske definisjon er at den har bidratt til kunnskap om hvordan relativsetninger manifesterer seg syntaktisk i ulike språk. Deres studie viste at relativsetninger varierer syntaktisk når det gjelder 1) den begrensende leddsetningens posisjon i forhold til nomenfrasen, 2) nomenfrasens representasjon i den begrensende leddsetningen og 3) hvilken funksjon nomenfrasens representasjon kan ha i den begrensende leddsetningen.

Når det gjelder den begrensende leddsetningens posisjon i forhold til nomenfrasen, kan nomenfrasen komme både før, etter og inne i leddsetningen (Keenan og Comrie, 1977, 65). Når det gjelder nomenfrasens representasjon i den begrensende leddsetningen, ofte kalt relativiseringsledd, fant Keenan og Comrie (2002, 20–21) at det i hovedsak finnes fire måter nomenfrasen representeres på i leddsetningen i verdens språk. Den første relativiseringsstrategien går ut på at nomenfrasen representeres av en tom plass, kalt gap: *mannen som gutten så \_*. Den andre strategien går ut på at nomenfrasen representeres av et pronomen, kalt pronomenkopi eller resumptivt pronomen, i leddsetningen. En norsk parafrase av en slik setning er: *mannen som gutten så ham*. Den tredje strategien går ut på at nomenfrasen representeres av et nomen i leddsetningen. Parafrasert ser det slik ut: *mannen som gutten så mannen*. Den fjerde strategien går ut på at korrelatet blir representert av et relativpronomen som samsvarer med korrelatet, slik som i tysk: *der Mann, den der Junge gesehen hat*. Slike relativsetninger blir ikke ansett som å ha gap, siden all informasjon om korrelatet kommer frem i relativpronomenet.

Til slutt fant Keenan og Comrie (1977, 66) at verdens språk varierer med hensyn til hvilken funksjon nomenfrasens representasjon kan ha i den begrensende leddsetningen. I noen språk kan relativiseringsleddet ha alle funksjonene nedenfor, mens i andre språk kan relativiseringsleddet kun ha funksjonen subjekt. Dette vil jeg komme tilbake til i 2.4.1, men funksjonene det er snakk om, er:

Subjekt: *mannen som \_ så gutten*.

Direkte objekt: *mannen som gutten så* \_.

Indirekte objekt: *mannen som gutten sendte* \_ *et brev/mannen som gutten sendte et brev til* \_.<sup>4</sup>

Preposisjonsobjekt: *mannen som gutten lekte med* \_.<sup>5</sup>

Genitivsledd: *mannen hvis foreldre er skilt*.

Sammenligningsobjekt: *mannen som gutten er lavere enn* \_.

Det er altså tydelig at Keenan og Comries semantiske definisjon har vært nyttig. Samtidig kan definisjonen kritiseres fordi den kun inkluderer restriktive relativsetninger. Et formelt skille mellom restriktive og ikke-restriktive relativsetninger finnes nemlig ikke i alle språk, og kun å inkludere restriktive relativsetninger i typologiske studier kan derfor sies å være eurosentrisk. At studier som Keenan og Comries (1977) kun inkluderte restriktive relativsetninger har, ifølge Tomasello (2003, 254–256), også bidratt til at svært mye av forskningen på tilegnelse av relativsetninger i førstespråksforskning og andrespråksforskning kun har konsentrert seg om restriktive relativsetninger. Studier som legger vekt på at språklæring er basert på innlæreres eksponering overfor språket i bruk, har imidlertid vist at restriktive relativsetninger er lite brukt, spesielt av barn (Tomasello, 2003, 256). Tomasello (2003, 256) fant at den mest frekvente typen relativsetninger hos tyske og engelske barn var det han kaller presenteringsrelativer, som er del av en større presenteringskonstruksjon:

[*ADVERB/DETERMINATIV/PRONOMEN + KOPULA + NF + RELATIVMARKØR + VF*]

*There's/here's/that's/this's/it's*                              *the toy that*                              *spins around*

Diessel og Tomasello (2005, 883) mener derfor at førstespråksforskningen på relativsetninger så langt ikke reflekterer hva barn faktisk kan om relativsetninger.

En utfordring med semantiske definisjoner generelt er at det finnes konstruksjoner som oppfyller de semantiske kriteriene, men hvor det er uenighet om de virkelig er relativsetninger. Keenan og Comrie (1977, 64) regnet for eksempel partisippkonstruksjoner, slik som den på neste side, som relativsetninger, til tross for at tradisjonell grammatikk ikke gjør det:

---

<sup>4</sup> Om Keenan og Comrie (1977, 66) regner begge disse eksemplene som relativiseringer av indirekte objekt er faktisk litt uklart. Å analysere relativiseringsleddet i det siste eksempelet som indirekte objekt er heller ikke helt ukontroversielt. Kulbrandstad og Kinn (2016, 321) mener for eksempel at relativiseringsleddet i det siste eksempelet er et objektsadverbial. I en senere artikkel sier imidlertid Keenan og Comrie (1979, 346) at preposisjonen *at* kan brukes i relativiseringer av indirekte objekt på svensk, hvilket tyder på at de mener at preposisjonsfraser med *til* også utgjør indirekte objekt på norsk.

<sup>5</sup> Keenan og Comrie (1977, 66) bruker termen *oblique* om denne funksjonen. I norsk brukes vanligvis preposisjonsobjekt (jamfør Faarlund, Lie og Vannebo, 1997, 697) eller preposisjonsstyring (jamfør Bergreen og Tenfjord, 1999, 79 og Hagen, 2000, 253).

der in seinem Büro arbeitende Mann  
the in his Study working man  
'the man who is working in his study'

I tillegg finnes det språk som har konstruksjoner med samme semantiske funksjoner som prototypiske relativsetninger i andre språk, men som kan oversettes både som relativsetninger og adverbiale leddsetninger (Comrie, 2002, 25–27). Keenan og Comrie (1977) regnet slike konstruksjoner som relativsetninger i sin studie, men det var ikke et selvsagt valg, og Comrie (2002, 27) hevder i dag at også syntaktiske kriterier må til for å avgjøre om en konstruksjon er en relativsetning eller noe annet:

I am now more inclined to adopt the viewpoint that, in order to say that a particular language has a relative clause construction, that construction must have certain syntactic properties that distinguish it from other constructions (...).

Basert på det foregående mener jeg at både semantiske og syntaktiske kriterier er nødvendige for å definere relativsetninger. Det jeg vil regne som relativsetninger er *leddsetninger som beskriver en nomenfrase i oversetningen ved å uttrykke et påstandsinhold hvor referenten til frasen inngår som semantisk argument*. I likhet med Hagen (2000) bruker jeg begrepet relativsetning kun for selve leddsetningen. Nomenfrasen kaller jeg for relativsetningens korrelat. Kombinasjonen av oversetningen og relativsetningen kaller jeg for en relativsetningskonstruksjon (RS-konstruksjon). Relativsetninger der fokuset er på korrelatets representasjon i relativsetningen kaller jeg for relativiseringer, og relativsetninger der fokuset er på korrelatets funksjon i oversetningen kaller jeg for modifieringer.<sup>6</sup> Dette er i samsvar med terminologien i tidligere bruksbasert studier (jamfør Tomasello, 2003; Diessel, 2004; Diessel og Tomasello, 2005; Diessel, 2007; Løver, 2015).

Siden definisjonen kun inkluderer leddsetninger der leddet som beskrives er en nomenfrase, ekskluderes andre typer implikative leddsetninger slik som stedsleddsetninger og tidsleddsetninger, der adverbfraser beskrives, og sammenligningssetninger, der grads- eller identitetsmarkeringer beskrives. Et eksempel på en implikativ stedsleddsetningskonstruksjon

---

<sup>6</sup> En relativsetning der relativiseringsleddet er for eksempel et subjekt, kalles altså for en subjektsrelativ (SUBJ-relativ), mens en relativsetning der korrelatets funksjon i oversetningen er et subjekt, kalles for en subjektmodifiering (SUBJ-modifisering).

er: *Jeg la boken der den skal ligge*, og et eksempel på en implikativ sammenligningssetningskonstruksjon er: *Per er like rik som du er*. Definisjonen ekskluderer også ubundne relativsetninger, det vil si relativsetninger der nomenfrasen ikke er eksplisitt uttrykt, som i eksempelet: *Vi må redde hva vi kan*.

Siden definisjonen ikke spesifiserer at relativsetningen må være etterstilt, inkluderes relativsetninger i flere språk enn norsk. Det har imidlertid ingen konsekvenser for denne studien siden norsk, engelsk og arabisk, som vi skal se, har postnominale relativsetninger. Videre inkluderer definisjonen både restriktive, ikke-restriktive og presenterende relativsetninger. Begrunnelsen for inkluderingen av ikke-restriktive og presenterende relativsetninger er kritikken mot Keenan og Comries (1977) definisjon, men en negativ konsekvens av inkluderingen er at resultatene i denne studien blir mindre sammenlignbare med resultatene i flere av de tidligere studiene på relativsetninger. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.1.2.

### 2.1.2 Relativsetninger i norsk, engelsk og arabisk

I norsk kan relativiseringsleddet ha alle de seks funksjonene nevnt på side 5–6 (Hagen, 2000, 253; Berggreen og Tenfjord, 1999, 79). De norske relativsetningene er videre kjennetegnet av å være postnominale og ved at relativiseringsstrategien som regel er bruk av gap. I relativsetninger der relativiseringsleddet er et gap, innledes relativsetningen av den ubøyelige relativmarkøren *som*. *Som* kan utelates i restriktive relativsetninger når gapets funksjon i relativsetningen ikke er et subjekt, slik som i RS-konstruksjonen: *Filmen jeg så i går, var morsom* (Faarlund, Lie og Vannebo, 1997, 1055–1056). I bokmål kan også relativpronomenene *hvem*, *hvilken*, *hvor* og *hvis* brukes til å innlede relativsetninger, men dette er sjeldent i dagens språkbruk (Faarlund, Lie og Vannebo, 1997, 1056; Berggreen og Tenfjord, 1999, 79). I slike relativsetninger er relativiseringsstrategien bruk av relativpronomen.

I engelske relativsetninger kan også relativiseringsleddet ha alle de seks funksjonene nevnt på side 5–6 (Keenan og Comrie, 1977, 76). I likhet med de norske relativsetningene er de engelske relativsetningene også postnominale, og det er det samme to relativiseringsstrategiene som brukes, nemlig gap og relativpronomen. I relativsetninger der relativiseringsleddet er et gap, innledes relativsetningen av den ubøyelige relativmarkøren

*that*.<sup>7</sup> I relativsetninger der relativiseringsleddet er et relativpronomen, brukes *who(m)*, *which*, og *whose*. Bruken avhenger av om korrelatet er menneskelig (*who(m)*) eller ikke-menneskelig (*which*) og av om relativiseringsleddet har funksjonen subjektet (*who* og *which*), objekt (*who(m)* og *which*) eller genitivsledd (*whose*) i relativsetningen (Quirk et al., 2000, 366). Relativmarkøren eller relativpronomenet kan utelates i restriktive relativsetninger når gapets funksjon i relativsetningen ikke er subjekt, som i denne RS-konstruksjonen: *The film I saw yesterday, was funny* (Quirk et al., 2000, 1258).

Før en gjennomgang av arabiske relativsetninger er det verdt å merke seg at språksituasjonen i de arabiskspråklige landene skiller seg fra språksituasjonen i Norge og engelskspråklige land. Den arabiske verden er nemlig preget av diglossia, definert av Ferguson (1959, 336) som ”(...) a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety”. Det finnes en rekke dialekter som skiller seg nokså mye fra hverandre, i tillegg til en mer grammatisk komplisert standardvarietet kalt moderne standard arabisk (MSA). Dialektene er hovedsakelig muntlige variteter som læres i hjemmet og brukes i dagligdags kommunikasjon. MSA, derimot, læres på skolen og brukes i skrift og formell kommunikasjon. Når det gjelder relativsetninger, er likevel dialektene og MSA veldig like. I både dialektene og MSA er relativsetningene kjennetegnet av at relativiseringsleddet kan ha alle de seks funksjonene til Keenan og Comrie (1977, 76), jamfør side 5–6, at relativsetningene er postnominale og at relativiseringsleddet enten kan være et gap eller en pronomenkopi. Når relativiseringsleddet har funksjonen subjekt, brukes gap, mens når relativiseringsleddet har de fem resterende funksjonene brukes pronomenkopi (Keenan og Comrie, 1977, 76).<sup>8</sup> Den eneste forskjellen mellom dialektene og MSA er at i dialektene brukes en ubøyelig relativmarkør, *illi*, til å innlede relativsetningene, mens i MSA brukes ni relativmarkører som samsvarer med korrelatet i kjønn, tall og kasus (Al-Zaghir, 2013, 77–86).<sup>9</sup> Både i dialektene og MSA utelates relativmarkøren når korrelatet

---

<sup>7</sup> Ifølge Comrie (1989, 151) brukes også *who* og *which* til å innlede relativsetninger med gap i engelske varieteter som ikke skiller mellom *who* og *whom*.

<sup>8</sup> Al-Zaghir (2013, 207) fant imidlertid noen unntak fra denne hovedtendensen i sin korpusstudie av relativsetninger i klassisk arabisk, MSA og irakisk dialekt: 5% av SUBJ-relativene hadde kopi og 4% av DOBJ- og PREP-relativene hadde gap.

<sup>9</sup> Selv om relativmarkørene i standard arabisk samsvarer med korrelatet i kjønn, tall og kasus, regnes ikke disse som relativpronomen, og bruken av dem regnes ikke som en relativiseringsstrategi (Keenan og Comrie, 1979, 333). I språk hvor bruk av relativpronomen er en relativiseringsstrategi, samsvarer nemlig relativpronomenet med relativiseringsleddets kasus i relativsetningen, mens i standard arabisk samsvarer relativmarkøren med korrelatets kasus i oversetningen.

til relativsetningen er ubestemt (Al-Zaghir, 2013, 76). Et parafasert eksempel er: *Thomas styrte et fly landet trygt.*

For å oppsummere er de norske, engelske og arabiske relativsetningene like når det gjelder antall funksjoner relativiseringsleddet kan ha i relativsetningen og relativsetningens plassering i forhold til korrelatet. De skiller seg fra hverandre ved at de innledes av ulike typer relativmarkører, ved reglene for når relativmarkørene kan utelates, og ved at relativiseringsstrategiene i norsk og engelsk er bruk av gap og relativpronomen, mens relativiseringsstrategiene i arabisk er bruk av gap og pronomenkopi.

## **2.2 Transfer og språklige universalier**

*Transfer* handler om hvordan et språk påvirker et annet. Andre termer for samme fenomen er (morsmåls)overføring, (morsmåls)påvirkning og tverrspråklig innflytelse. *Språklige universalier* er fenomen som forekommer i alle naturlige språk (Berggreen og Tenfjord, 1999, 68). Hvilken rolle transfer og språklige universalier spiller i andrespråklæring er omdiskutert. Siden transfer og universaliers rolle i andrespråklæring er et tema i denne studien, vil jeg i dette kapitlet gi en kort oversikt over hvordan synet på transfer og universalier har skiftet i takt med de ulike teoretiske perspektivene på andrespråklæring generelt.

Da røttene til den moderne andrespråkforskningen oppsto med behaviorismen på 1950-tallet, ble transfer ansett som den mest sentrale læringsmekanismen. Behavioristene så nemlig på språklæring som passiv vanedanning, og ved andrespråklæring predikerte de at det ville være lett å erstatte S1-vaner med S2-vaner hvis S1 lignet på S2, og vanskelig hvis S1 skilte seg fra S2 (Lado, 1957, 1). Som Corder (1967, 162–163) påpeker, slo imidlertid ikke behavioristenes prediksjoner til empirisk, og ifølge Berggreen og Tenfjord (1999, 46) er det en av årsakene til at morsmålets rolle mistet status i mange grener av andrespråkforskningen på 60-tallet.

En annen årsak til at morsmålets rolle mistet status, var et skifte i læringsteoretisk perspektiv i språkforskningen fra behaviorisme til kognitivismen med den chomskyanske revolusjon. Chomsky (1959, referert i Berggreen og Tenfjord, 1999, 49) kritiserte behavioristenes fokus på passiv vanedanning siden forskning viste at barn var i stand til å produsere og forstå setninger de aldri hadde hørt før. Dette kalte han ”det logiske problemet ved språklæring” (*poverty of the stimulus*). Chomsky hevdet i stedet at barn har medfødte anlegg for språk og er utrustet med en spesifikk språkmodul kalt ”den universelle grammatikken” (UG). Tanken var



at UG består både av universelle, medfødte prinsipper som gjelder alle språk, altså språklige universalier, og parametere som blir bestemt av miljøet og forklarer variasjon mellom språk.

Den chomskyanske retningen var en rasjonalistisk og deduktiv retning som kom frem til språklige universalier ved å studere ett språk om gangen. På samme tid fantes det en annen retning i språktypologien som etablerte språklige universalier gjennom komparative studier av verdens språk (Berggreen og Tenfjord, 1999, 70). Disse forskerne skilte mellom tre typer universalier: 1) absolutte universalier, som gjelder alle språk, 2) tendensielle universalier, som gjelder nesten alle språk, og 3) implikasjonelle universalier, som sier at hvis språk har egenskapen A, så har de også egenskapen B.

Begge disse retningene i lingvistikken fikk følger for andrespråksforskningen, og et sentralt spørsmål var om det fantes paralleller mellom språklige universalier, førstespråklæring og andrespråklæring. Mange av andrespråksforskerne på 60-, 70- og 80-tallet mente, som vi skal se i kapittel 2.4.2, at også andrespråksinnlæringen fulgte universelle mekanismer, og morsmålet spilte således en minimal rolle (Berggreen og Tenfjord, 1999, 58).

Fra 80-tallet kom imidlertid transfer mer i fokus igjen (Nistov, 2001, 25), men i stedet for å se på transfer som en forklaring på hvordan andrespråklæring foregikk, slik man hadde gjort i behaviorismen, ble transfer et fenomen som selv trengte forklaring. Dette representerer ifølge Ragnhildstveit (2009, 32) et fundamentalt skifte i synet på transfer. Man ble opptatt av å forstå når transfer vil forekomme og ikke forekomme, og forskningen viste samspill med en rekke faktorer, blant annet språklige universalier (Ellis, 1994, 334–335). I nyere tid har dermed de fleste andrespråksforskere regnet med at både transfer og språklige universalier spiller en rolle i andrespråklæringen (Nordanger, 2017, 29–30). Antakelsen om at det finnes absolutte universalier, har imidlertid blitt kritisert:

(...) virtually all linguists who are involved in the detailed analysis of individual languages cross-linguistically (known as linguistic typologists) now agree that there are very few if any specific grammatical categories and constructions that are present in all languages (Tomasello, 2013, 17).

Mange språk har unike grammatiske konstruksjoner som ikke korresponderer med de europeiske kategoriene. Videre har chomskyanernes syn på språklige universalier som medfødte blitt kritisert. Som vi skal se i neste kapittel, mener man i bruksbasert teori at

likheter i grammatiske strukturer mellom språk er et resultat av likheter i menneskers kommunikasjonsbehov, kognisjon og prosesseringsevner (Tomasello, 2003, 18).

### **2.3 Bruksbasert språklæringsteori**

Dette kapittelet handler om bruksbasert språklæringsteori, som er det teoretiske rammeverket for studien. Først vil tre viktige kjennetegn på teorien gjennomgås, nemlig at den er kognitivistisk, konstruksjonsbasert og opptatt av språkbruk. Siste del tar for seg teoriens syn på det Tomasello (2003) kaller fylogeneese og ontogeneese, det vil si menneskehetens språkutvikling og enkeltmenneskets språkutvikling. Hvordan bruksbasert teori ser for seg at språk har blitt grammatikalisert og hvordan førstespråksinnlærere og andrespråksinnlærere tilegner seg språk, reflekteres, som vi skal se, i denne studiens prediksjoner.

#### *2.3.1 En kognitivistisk teori*

En viktig hypotese i bruksbasert teori er at innlærere tilegner seg språk ved hjelp av generelle, kognitive læringsmekanismer (Ellis og Wulff, 2015, 75). Denne hypotesen gjør at teorien plasseres i én av de to hovedretningene som har dominert språkforskningen fra 60-tallet frem til i dag, nemlig den kognitivistiske retningen. Kognitivistiske teorier går ut ifra at språk læres ved hjelp av medfødte, generelle kognitive læringsmekanismer, og kalles av den grunn ”domenegenerelle teorier” (Mitchell, Myles og Marsden, 2013, 11). Den andre retningen er nativismen, og nativistiske teorier går ut ifra at språk læres ved hjelp av en medfødt, spesifikk språkmodul. Av den grunn kalles disse teoriene for ”domenespesifikke” (Mitchell, Myles og Marsden, 2013, 11). Det var den nativistiske retningen Chomsky la grunnlag for med sin teori om universalgrammatikken, jamfør kapittel 2.2.<sup>10</sup>

#### *2.3.2 En konstruksjonsbasert teori*

En annen viktig hypotese i bruksbasert teori er at det grunnleggende i språket er konstruksjoner, det vil si symbolske enheter som tilordner form og mening (Ellis og Wulff, 2015, 76). Av den grunn er bruksbasert teori en konstruksjonsbasert teori og dermed en del av Langackers (2008, 7) grammatiske paradigme.

---

<sup>10</sup> Det skal nevnes at både nativistiske og kognitivistiske teorier er kognitive teorier siden de er opptatt av de mentale prosessene involvert i språklæring. Teoriene står likevel for så ulike oppfatninger av selve læringsprosessen at man innenfor kognitiv læringsteori skiller mellom nativistiske og kognitivistiske teorier.

Konstruksjonsbaserte teorier er kjennetegnet av at de hevder at konstruksjoner finnes på alle språklige nivåer. For eksempel er *-abel* en konstruksjon på morfemnivå (mening: ”i stand til”), *ku* er en konstruksjon på ordnivå (mening: ”hunddyr av storfe som har hatt kalv”) og *Faren ga sønnen en klem* er en konstruksjon på setningsnivå (mening: ”X gjør at Y får Z”). Siden både morfemer, ord og setninger anses som tilordninger mellom form og mening, behandles alle konstruksjoner på samme måte, og grammatikk blir ifølge Diessel (2004, 16) sett på som et kontinuum fra morfemer til komplekse grammatiske strukturer.

Konstruksjonsbaserte teorier skiller seg dermed fra nativistiske teorier, der man opererer med et skarpt skille mellom et språks leksikon (det vil si ordforrådet) og et språks grammatikk (det vil si reglene for hvordan ordene kan kombineres i setninger) (Tomasello, 2003, 5). Det eneste som skiller konstruksjoner på ordnivå og mer komplekse konstruksjoner, er hvor mange betydningsbærende deler konstruksjonene består av. *Ku* består bare av ett morfem, mens *Faren ga sønnen en klem* består av mange ulike konstruksjoner: a) morfemkonstruksjonene *far*, *-en*, *ga*, *sønn*, *-en*, *en*, *klem*, b) ordkonstruksjonene *faren*, *ga*, *sønnen*, *en*, *klem*, c) én verbfrasekonstruksjon, d) tre nomenfrasekonstruksjoner, e) én fortidskonstruksjon, f) tre bestemthetskonstruksjoner, g) tre genuskonstruksjoner og h) én [*S V IO DO*]-konstruksjon.

Hvor mange betydningsbærende deler en konstruksjon består av, er ifølge Diessel (2004, 18) et mål på konstruksjonens kompleksitet. Hvis vi tar relativsetninger som eksempel, så er relativsetningen i *mannen som så gutten* mindre komplisert enn i *mannen som gutten er lavere enn*, ettersom den første inneholder færre betydningsbærende deler enn den siste. Diessel (2004, 18) nevner også at konstruksjoner kan variere i grad av abstrakthet eller skjematiskitet. En konstruksjon er abstrakt hvis den består av abstrakte grammatiske kategorier, for eksempel nomenfrase eller subjekt, og konkret hvis den består av spesifikke leksikalske enheter. Hvis vi igjen tar relativsetninger som eksempel, så har transitive SUBJ-relativer formen [*som V NF*], jamfør eksempelet *mannen som så gutten*. Slike konstruksjoner inneholder både en spesifikk leksikalsk enhet (*som*) og to abstrakte grammatiske kategorier (verb og nomenfrase). Det vil si at konstruksjonene er relativt abstrakte. Sammenligningsrelativer, derimot, har formen [*som NF være/bli AF(komp) enn*], jamfør eksempelet *mannen som gutten er lavere enn*. Slike konstruksjoner inneholder tre spesifikke leksikalske enheter (*som*, *er/bli* og *enn*) og to abstrakte grammatiske kategorier (nomenfrase og adjektivfrase der adjektivet er bøyd i komparativ). Det vil si at SAM-relativer er mer konkrete enn SUBJ-relativer.

De mest konkrete konstruksjonene er idiomer, slik som for eksempel: *Det ligger i luften*. Idiomer brukes ofte for å illustrere at en konstruksjons mening er mer enn summen av de ulike delene. *Det ligger i luften* betyr nemlig ikke at noe fysisk ligger i luften, men at noe kan fornemmes uten å være nevnt. Også abstrakte konstruksjoner har mening utover de ulike delene. Som nevnt tidligere har for eksempel [*S V IO DO*]-konstruksjonen meningen "X gjør at Y får Z".

Ifølge Goldberg (2003, 220) er det nettopp meningen til den abstrakte konstruksjonen [*S V DO OBL*] som gjør at vi tolker setningen *He sneezed his tooth right across town* på samme måte som setninger av typen *Pat put the ball on the table*. En tradisjonell analyse ville hatt verbet som utgangspunkt for analysen av disse setningene, men *sneeze* krever ikke tre argumenter slik som *put*. Likevel forstår vi setningen som "X forårsaket at Y beveget seg et sted". Dette tolker Goldberg (2003, 221) som evidens for at konstruksjoner eksisterer.

Et siste viktig prinsipp i konstruksjonsbaserte teorier er at man ikke opererer med fonologisk tomme elementer, slik man gjør i både nativistisk og tradisjonell grammatikk (Svensson, 2010, 215). Konstruksjonen *Jeg skal på fisketur* analyseres altså ikke som en konstruksjon der hoved verbet mangler. I stedet regner man *Jeg skal på fisketur* som en annen konstruksjon enn *Jeg skal dra på fisketur*. Ifølge Goldberg (2006, 9) er det å operere med nullverb "(...) motivated only by the desire to maintain the position that the main verb determines the overall form and meaning of a sentence".

### 2.3.3 Fokus på språkbruk

Hovedhypotesen i bruksbasert teori er at språklæring primært er basert på språkbrukeres erfaringer med, eller eksponering overfor, språket i bruk (det vil si innputtet de mottar), og at språkbrukere inducerer reglene i språket implisitt ut ifra innputt (Ellis og Wulff, 2015, 75). Fokuset på implisitt induksjon skiller teorien fra andre kognitivistiske teorier som hevder læring foregår ved hjelp av eksplisitt deduksjon, og fra nativistiske teorier som hevder læring foregår ved hjelp av implisitt deduksjon (Ortega, 2015, 247). En annen stor forskjell fra nativistiske teorier er at man i bruksbasert teori mener at språkkompetanse etableres på grunnlag av språkbruk, i tillegg til at språkkompetanse innbærer både *kunnskap om* og *evne til å bruke* språk. I nativistiske teorier, derimot, spiller språkbruk en minimal rolle i etablering av kompetanse, og kompetanse innbærer kun *kunnskap om* språk (Mitchell, Myles og Marsden, 2013, 7–8).

De viktigste konstruktene i bruksbasert språklæringsteori handler om språkbruk og er ifølge Ellis og Wulff (2015, 75–76) assosiasjoner, eksemplarbasert læring, rasjonell språkprosessering og emergentisme (*emergentism*):

### Assosiasjoner

I bruksbasert teori er læring av konstruksjoner det samme som læring av assosiasjoner mellom form og mening. Når en person legger merke til en konstruksjon i innputt for første gang, lagres den aktuelle assosiasjonen mellom form og mening i en mental representasjon i hjernen. Dette skjer implisitt og ubevisst. Styrken til den mentale representasjonen påvirkes blant annet av hvor pålitelig assosiasjonen mellom form og mening er. For eksempel er formen /'sæn(d)wɪtʃ/ mer pålitelig enn formen *-ing* siden /'sæn(d)wɪtʃ/ som regel alltid har meningen ”slices of meat and/or cheese between two slices of bread”, mens formen *-ing* har ulik mening i ulike kontekster. I tillegg påvirkes styrken til den mentale representasjonen av frekvens. Sterke representasjoner er assosiasjoner som ofte bekreftes i innputt, mens svake representasjoner er assosiasjoner som sjelden bekreftes i innputt. For eksempel bekreftes assosiasjonen mellom formen /wʌn/ og meningen ”the number one” oftere enn assosiasjonen mellom formen /wʌn-/ og ”Won” som i ”Wonderland” i innputt (Ellis og Wulff, 2015, 77–78).

Når det gjelder frekvens, trekker Bybee (2010, 34–36) frem det at konstruksjoner som forekommer sammen ofte i innputt, gjerne lagres i hjernen som en språklig helhet (*chunk* eller ”formular”) uten at språkbrukeren nødvendigvis er i stand til å analysere delene helheten består av. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 8.2.2.

### Eksemplarbasert læring og rasjonell språkprosessering

Etter hvert som en person blir eksponert for eksemplarer av ulike konstruksjoner, dannes gradvis et nettverk av sterke og svake mentale representasjoner i hjernen. At det dannes et nettverk som reflekterer konstruksjoner personen har blitt eksponert for tidligere, er ifølge Ellis og Wulff (2015, 78–79) et uttrykk for rasjonell språkprosessering. I tillegg til å reflektere tidligere konstruksjoner, påvirker også nettverket personens fortolkning og kategorisering av nye konstruksjoner. Ifølge aktiveringsteori vil sterke mentale representasjoner aktiveres lettere enn svake mentale representasjoner, både i fortolkning av innputt og i egenproduksjon (Diessel og Tomasello, 2005, 898). Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 6.2.2.

## Emergentisme

Termen emergentisme uttrykker det faktum at språklæring er en gradvis prosess. Fremvekst av et større nettverk av representasjoner, flere fortolkningsmuligheter, flere kategorier og så videre, skjer etter hvert som en person eksponeres for mer og variert innputt (Ellis og Wulff, 2015, 81).

### 2.3.4 *Fylogenese og ontogenese*

#### Fylogenese

Som nevnt tidligere, sier bruksbasert teori at innlærere induserer reglene i språket ut ifra innputt ved å bruke generelle kognitive læringsmekanismer. I Tomasellos (2003, 3–4) versjon av bruksbasert teori er disse generelle kognitive læringsmekanismene intensjonslesing og mønsteravdekking. Intensjonslesing er evnen til å forstå andre menneskers intensjoner med en handling, for eksempel en ytring. Mønsteravdekking er evnen til å avdekke mønstre, for eksempel i språk, og å foreta kategoriseringer.

Tomasello (2003, 291) hevder at evnen til mønsteravdekking er felles for alle primater, men at evnen til intensjonslesing er en artsspesifikk biologisk tilpasning som oppsto på et tidspunkt langt tilbake i menneskenes artsutvikling. Etter dette tidspunktet foreslår Tomasello (2003, 291) at menneskene begynte å kommunisere med hverandre på grunn av et ønske om å påvirke andres intensjoner, og at bruksmønstre som reflekterte kommunikasjonsbehovene til menneskene, vokste frem (Tomasello, 2003, 17; Sampson, 2009, 11). Ytringer det var et stort generelt behov for, ble til frekvente og ofte grammatisk enkle konstruksjoner, mens ytringer det var mindre generelt behov for, ble til mindre frekvente og ofte mer komplekse konstruksjoner.<sup>11</sup> Prosessen der bruksmønstre blir konsolidert kalles grammatikalisering, og denne prosessen foregår fremdeles (Tomasello, 2003, 8). I Tomasellos bruksbaserte teori er det grammatikaliseringsprosessen som forklarer både likheter og forskjeller mellom verdens

---

<sup>11</sup> Denne påstanden er i tråd med Zipfs *law of abbreviation* som går ut på at det finnes en sterk korrelasjon mellom frekvens og strukturell kompleksitet i verdens språk (Zipf, 1935/1965; Zipf, 1949/1965, referert i Pustet, 2009, 6). Ifølge Zipf (1936/1965; 1949/1965, referert i Pustet, 2009, 16) er årsaken til korrelasjonen *the principle of least effort*. Prinsippet går ut på at mennesker ønsker å bruke så lite energi som mulig på aktiviteter generelt, deriblant å snakke. Derfor er konstruksjoner som brukes ofte, strukturelt enkle, mens konstruksjoner som brukes sjeldent, er mer komplekse. *The law of abbreviation* er imidlertid en tverrspråklig *tendens* mer enn en absolutt regel. I alle språk finnes det derfor konstruksjoner som strider mot Zipfs lov, det vil si konstruksjoner som er frekvente og komplekse, og konstruksjoner som er infrekvente og enkle. Når det gjelder norsk, skal vi for eksempel se at IOBJ-relativer ser ut til å være like komplekse som DOBJ-, og PREP-relativer, men likevel mye mindre frekvente.

språk. Felles kognitive mekanismer og lignende sosiale og kommunikative mål fører til likheter mellom språk. Språklige universalier er altså kommunikative og kognitive:

Because all languages are used by human beings with similar social lives, all peoples have the need to solve in their languages certain kinds of communicative tasks, such as referring to specific entities or predicating things about those entities (Tomasello, 2003, 18).

Kulturelle forskjeller, ulike sosiale og kommunikative mål og hvilken form konstruksjoner konsolideres i, forklarer forskjeller mellom verdens språk (Tomasello, 2003, 17). Dette synspunktet skiller seg fra nativistisk teori, der man mener at likheter og forskjeller mellom språk har sitt opphav i en felles språkmodul som oppsto for mellom 70- og 100 000 år siden (Bolhuis, Chomsky og Berwick, 2014). I nativismen regner man også med at språklige universalier er grammatiske.

I denne studien kommer bruksbasert teori sitt syn på fylogenesen til uttrykk i prediksjonene ved at alle prediksjonene går ut ifra at ulike typer norske relativsetninger varierer i frekvens og kompleksitet.

#### Førstespråksinnlæreres ontogenese

I denne delen vil jeg fokusere på den delen av barns språkutvikling som er mest relevant i denne studien, nemlig overgangen fra enkle og konkrete konstruksjoner til mer komplekse og abstrakte konstruksjoner.

Ifølge Tomasello (2003, 31) begynner barn, på bakgrunn av evnene til intensjonslesing og mønsteravdekking, å produsere sine første ord når de er rundt ett år. Etter hvert lærer de flere og flere ord, og når de er rundt ett og et halvt år begynner de å kombinere ord i fraser, for eksempel *a doll* og *the baby*. I nativistisk teori beskriver man ofte syntaktisk utvikling med abstrakte kategorier fra voksenspråk, og bruken av *a* og *the* ville gjerne blitt beskrevet som bruk av determinativer (Løver, 2015, 12). I bruksbasert teori mener man imidlertid at det er misvisende å bruke abstrakte kategorier fra voksenspråk i beskrivelser av barns språkutvikling. I stedet mener man at barns språkutvikling er basert på spesifikke eksemplarer (*items*). Pine og Lievens (1997, referert i Tomasello, 2000, 214) studie viser for eksempel at barn kun bruker *a* med visse ord, for eksempel *doll*, og *the* med andre ord, for eksempel *baby*. Tomasello (1992, referert i Tomasello, 2000, 213) fant også at barns bruk av verb er knyttet til én enkelt setningsramme. For eksempel brukes verbet *cut* kun i rammen *cut \_*. Resultatene i disse og flere andre studier (Lieven, Pine og Baldwin, 1997; Pine, Lieven og Rowland,

1998; Pizutto og Caselli, 1994, referert i Tomasello, 2000, 213–215) støtter hypotesen om at alle de første konstruksjonene er isolert til ett eksemplar – de er altså eksemplarbaserte konstruksjoner (*item-based constructions*).

Abstrakte konstruksjoner og abstrakte kategorier som for eksempel ”determinativ”, oppstår ifølge bruksbasert teori når barnet har blitt eksponert for nok eksemplarer av en kategori og klarer å generalisere mønsteret til nye eksemplarer (Tomasello, 2003, 144). Tomasello (2003, 144–145) mener at analogi og funksjonsbasert distribusjonsanalyse, som begge kan sies å være en del av mønsteravdekkingsvnen, er viktig i denne prosessen. Analogi handler om å overføre mening fra en enhet til en annen. Funksjonsbasert distribusjonsanalyse handler om å gjenkjenne enheter med samme kommunikative funksjon og å plassere dem i samme kategori (Tomasello, 2003, 145).

Når det gjelder tilegnelsen av komplekse konstruksjoner, det vil si sideordnede og underordnede konstruksjoner, mener Tomasello (2003, 247) at den begynner ved toårsalderen. Også de første sideordnede og underordnede konstruksjonene er eksemplarbaserte, og det er et begrenset antall verb som brukes i oversetningen. Mer abstrakte sideordnede og underordnede konstruksjoner og kategorier oppstår når barnet har blitt eksponert for nok eksemplarer og klarer å generalisere mønsteret til nye eksemplarer (Tomasello, 2003, 280).

For å oppsummere hevder bruksbasert teori at førstespråksinnlæreres språkutvikling begynner med tilegnelse av enkle, konkrete og frekvente konstruksjoner. Etter hvert som innlærerne blir eksponert for flere eksemplarer, forstår og tar de i bruk mer komplekse og abstrakte konstruksjoner. Som vi skal se i neste del, går bruksbasert teori ut ifra at andrespråksinnlæreres språkutvikling er tilsvarende førstespråksinnlæreres på dette punktet, og denne studiens prediksjoner hevder derfor at innlærernes performanse på relativsetninger vil variere i tråd med hvor frekvente og komplekse de norske relativsetningene er.

#### Andrespråksinnlæreres ontogenese

Det er et velkjent faktum at andrespråksinnlæreres språkutvikling er preget av mer variasjon enn førstespråksinnlæreres (Mitchell, Myles og Marsden, 2013, 14). Av den grunn presenterer teorien kun noen hovedpunkter når det gjelder andrespråksinnlæreres ontogenese. For det første sies det at andrespråksinnlærere stort sett står overfor samme læringsoppgave som



førstespråksinnlærere (Zyzik, 2009, 53). MacWhinney (2008, 341) sier det slik: “Both groups of learners need to segment speech into words. Both groups need to learn the meanings of these words. Both groups need to figure out the patterns that govern word combination in syntactic constructions”.

For det andre hevder bruksbasert teori at andrespråksinnlærere er utrustet med de samme generelle kognitive læringsmekanismene som barn. Ifølge Tomasello (2003) er det snakk om evne til intensjonslesing og mønsteravdekking, herunder analogi og funksjonsbasert distribusjonsanalyse.

For det tredje hevdes det at andrespråksinnlærere også lærer frekvente ord og eksemplarbaserte konstruksjoner først, men at de klarer å avdekke mønstre i innputt raskere enn barn, og at de klarer å bruke konstruksjoner produktivt og kreativt tidligere (Svensson, 2010, 221). Mulige årsaker til dette er at andrespråksinnlærere er på et høyere kognitivt utviklingstrinn enn barn, at de allerede har utviklet evnen til abstrakt tenkning og ikke minst at de har erfaringer med å lære språk fra før. De kan altså gjøre seg nytte av kunnskapen om konstruksjoner fra morsmålet og andre språk (Svensson, 2010, 221; Ellis og Wulff, 2015, 82). I tillegg er det ofte slik at læringskonteksten til andrespråksinnlærere er preget av instruksjon i S2 (Berggreen og Tenfjord, 1999, 16–17). Det vil si at læringen ikke kun foregår implisitt.

Det siste hovedpunktet er at selv om andrespråksinnlærere ofte lærer raskere enn førstespråksinnlærere i begynnelsen, så ender andrespråksinnlærere sjeldent opp med innfødtlik kompetanse i S2 (Berggreen og Tenfjord, 1999, 198). Som regel stabiliserer innlærerne seg på en begynnervarietet. I bruksbasert teori er én forklaring på dette at mengden innputt andrespråksinnlærere blir eksponert for, ikke er like stor som den førstespråksinnlærere blir eksponert for. For andrespråksinnlærere som primært møter S2 i klasserommet, er som regel innputtet også mindre variert enn naturalistisk innputt (Bley-Vroman, 1989; Ellis og Laporte, 1997; Juffs, 1998; Biber og Reppen, 2002; Goodall, 2008, referert i Zyzik, 2009, 56–57). Zyzik (2009, 57) omtaler diskrepansen mellom innputt i klasserom og naturalistisk innputt for det egentlige *poverty of the stimulus*.<sup>12</sup> Jeg vil komme tilbake til betydningen av innputtmengde i resultatkapitlene.

---

<sup>12</sup> I nativismen er *poverty of the stimulus* at barn er i stand til å produsere og forstå setninger de aldri har hørt før, jamfør kapittel 2.2.

En annen bruksbasert forklaring på stabilisering er at andrespråksinnlærernes hjerne ikke er en *tabula rasa* slik som førstespråksinnlærernes. I stedet er den preget av språkerfaringene fra S1 (Ellis og Wulff, 2015, 83). De nye erfaringene i S2 påvirkes derfor av assosiasjoner knyttet til S1, hvilket er en form for transfer. Ofte overser andrespråksinnlæreren redundante trekk i S2 fordi S1-erfaringen sier at vedkommende kan lete andre steder etter hjelp til fortolkning (Ellis og Wulff, 2015, 83). Dette kalles ”lært oppmerksomhet”, og Hulstijn (2002, 272) hevder at erfaringene fra S1 gjør at S2-innlærere ikke er i stand til å eliminere visse feil, ”(...) even when L2 input comes in massive amounts”.

Ifølge bruksbasert teori er altså andrespråksinnlæreres ontogenese svært lik førstespråksinnlæreres, med unntak av at innputtmengde og transfer gjør at andrespråksinnlærere sjeldent ender opp med såkalt innfødt kompetanse. I kapittel 2.5 skal vi se at dette synet reflekteres i prediksjon III som sier at de arabiske innlærerne kommer til å bruke pronomenkopier i norsk.

## **2.4 Tidligere forskning på relativsetninger**

Som nevnt i kapittel 2.2 har transfer og språklige universalier vært sentrale begrep i andrespråksforskningen på relativsetninger. I kapittel 2.4.1 vil jeg gjøre rede for en språktypologisk studie som inspirerte mange andrespråksstudier til å undersøke om et spesifikt språklig universalium, kalt tilgjengelighetshierarkiet, kunne predikere og forklare andrespråksinnlæreres tilegnelse av relativsetninger. I kapittel 2.4.2 vil jeg gå gjennom noen av disse andrespråksstudiene, og i kapittel 2.4.3 vil jeg ta for meg nyere, bruksbaserte førstespråksstudier som også kommer inn på hvilken rolle tilgjengelighetshierarkiet spiller i barns tilegnelse av relativsetninger. Som vi skal se, har alle disse studiene påvirket denne studiens prediksjoner.

### *2.4.1 En sentral studie i språktypologien: Keenan og Comrie (1977)*

I 1977 ga Keenan og Comrie ut en artikkel som har blitt beskrevet som ”(...) one of the most influential works in the language universals literature (...)” (Fox, 1987, 856). På den tiden var relasjonell grammatikk (RG) i vinden i språktypologien (Hamilton, 1995, 101). Hovedtanken i RG er at verbet i en setning tildeler grammatiske relasjoner, også kalt syntaktiske funksjoner, til de andre delene av setningen. I setningen *Faren ga sønnen en klem* krever verbet både et subjekt, et direkte objekt og et indirekte objekt. Disse funksjonene er

relasjonelle og kan kun eksistere i en konkret sammenheng. Det vil si at substantivet *faen* eller nomenfrasen *en klem* ikke har funksjonen subjekt eller direkte objekt med mindre de eksisterer i en setning der de er relatert til hverandre og et verb. I mange europeiske språk er det slik at verbet vanligvis krever et subjekt, ofte krever det et direkte objekt, noen ganger krever det et indirekte objekt og av og til krever det andre ledd. Hvis setningen har et direkte objekt, så har det også et subjekt, men ikke nødvendigvis andre ledd. Dette forholdet ble uttrykt i hierarkiet av grammatiske funksjoner: subjekt > objekt > andre ledd (Berggreen og Tenfjord, 1999, 77).

Keenan og Comrie (1977, 66) ønsket å undersøke dette hierarkiet av grammatiske funksjoner i flere språk i forbindelse med relativsetninger. Ved å undersøke et representativt utvalg av verdens språk fant de variasjon med hensyn til hvilke nomenfraser som er tilgjengelig for relativisering, det vil si hvilke nomenfraser som kan utgjøre korrelatet til en relativsetning. Resultatene viste at nomenfraser med funksjonen subjekt var mest tilgjengelig for relativisering, mens nomenfraser med funksjonen sammenligningsobjekt var minst tilgjengelig for relativisering. Tilgjengelighetshierarkiet (TH) stemmer overens med hierarkiet av grammatiske funksjoner, og er som følger:

**subjekt > direkte objekt > indirekte objekt > preposisjonsobjekt > genitivsledd > sammenligningsobjekt<sup>13</sup>**

Også når det gjaldt relativsetninger fant Keenan og Comrie (1977, 66–67) evidens for et relasjonelt forhold mellom funksjonene: Hvis et språk kunne relativisere en funksjon et sted i hierarkiet, for eksempel indirekte objekt, så kunne det også relativisere funksjoner høyere i hierarkiet (direkte objekt og subjekt), men ikke nødvendigvis funksjoner lavere i hierarkiet (preposisjonsobjekt, genitivsledd og sammenligningsobjekt). TH er derfor det som i typologisk lingvistikk har blitt kalt for et absolutt og implikativt universalium, jamfør kapittel 2.2. Videre er TH også et markerthetshierarki. Et fenomen A i et språk regnes nemlig som mer markert enn B hvis tilstedeværelsen av A i språket impliserer tilstedeværelsen av B, mens tilstedeværelsen av B ikke impliserer tilstedeværelsen av A (Eckman, 1977, 320). Så både i det enkelte språk og i språk generelt regnes relativisering av subjekt som umarkert og relativisering av sammenligningsobjekt som markert. Umarkerte trekk er vanligvis strukturelt

---

<sup>13</sup> Se kapittel 2.1.1 for eksempler på relativiseringer av de ulike funksjonene.

enkle, har vid distribusjon og høy frekvens, mens markerte trekk vanligvis er strukturelt komplekse, har smal distribusjon og lav frekvens (Berggreen og Tenfjord, 1999, 76–77).

Det er verdt å merke seg at Keenan og Comries (1977) studie ikke sier noe om frekvensen til ulike relativiseringer innad i språk, kun at det er flere språk i deres utvalg som kan relativisere subjekt, enn det er språk som kan relativisere direkte objekt og så videre (Hogbin og Song, 2007, 227). En av Keenans (1975, 140) tidligere undersøkelser viser imidlertid at frekvensen til de ulike relativiseringene i engelske tekster samsvarer med TH.<sup>14</sup> Dette tolker Keenan (1975, 147–148) som evidens for at ”(...) cross language variation in syntactic structures can serve not only as the basis of universal constraints on the grammars of languages, but can determine performance constraints *within* languages” (min kursivering).

Annen evidens som hevdes å støtte denne påstanden, kommer fra vurderinger av hvilke funksjoner det er akseptabelt å relativisere i det enkelte språket. Keenan og Comries (1977, 90) informanter fra språk som relativiserer alle funksjonene, foretrakk relativiseringer av subjekt i stedet for genitivsledd og sammenligningsobjekt. For eksempel syntes de engelske informantene at *the man who is shorter than Mary* var mer akseptabelt enn *the man who Mary is taller than*.

Keenan og Comrie (1977, 92) hevder også at bruken av pronomenkopier samsvarer med TH i språk som bruker denne relativiseringsstrategien. De fant at pronomenkopier var vanligst i lave posisjoner av TH og uvanligst i høye posisjoner. Også her var det et implikativt forhold: Bruk av pronomenkopi i en relativsetning et sted i hierarkiet impliserte bruk av pronomenkopi lavere i hierarkiet, men ikke omvendt. Det vil også si at bruk av pronomenkopi høyt i hierarkiet er mer markert enn bruk av pronomenkopi lavt i hierarkiet, alternativt at fravær av pronomenkopi lavt i hierarkiet er mer markert enn fravær av pronomenkopi høyt i hierarkiet.

Forklaringen til Keenan og Comrie (1977, 88–95) på hvorfor TH i stor grad gir korrekte prediksjoner om relativisering i verdens språk, er at TH reflekterer ”(...) the psychological ease of comprehension (...)”. Jo lavere posisjon relativsetningen har i TH, jo vanskeligere er det å forstå eller prosessere den. De har to hypoteser om hvorfor. Den første sier at mennesker har en felles gjenkjennelsesstrategi som går ut på å tolke alle relativiseringsledd først som

---

<sup>14</sup> En svakhet med denne studien er imidlertid at PREP- og IOBJ-relativer slås sammen i én kategori. I kapittel 4.1.3 skal vi se at andre korpusstudier viser at frekvensen til IOBJ-relativer avviker fra TH i engelsk.

subjekt, deretter direkte objekt, deretter indirekte objekt og så videre. Dette fordi rekkefølgen av setningsledd i TH samsvarer med hvor påkrevd setningsledd er av verbet i enkle setninger, jamfør hierarkiet av grammatiske funksjoner. Det er verdt å legge merke til at denne hypotesen er i tråd med bruksbasert teori, der man hevder at nettverket av mentale representasjoner påvirker fortolkningen av nye konstruksjoner, jamfør kapittel 2.3.3. Den andre hypotesen tar kun for seg hvorfor relativisering av subjekt er lett å forstå og går ut på at relativisering av subjekt endrer meningen i den begrensede setningen mindre enn relativisering av andre funksjoner. Dette fordi både SUBJ-relativer og subjektet i enkle setninger alltid har uavhengig referanse, i motsetning til relativisering av andre funksjoner. Denne hypotesen har også blitt trukket frem av forskere med et bruksbasert perspektiv på tilegnelsen av relativsetninger, og jeg vil derfor komme tilbake til den i kapittel 2.4.3.

Keenan og Comries (1977) studie har fått kritikk fordi flere studier har funnet avvik mellom TH og frekvensen til relativiseringer i ulike språk. Funnene til Keenan og Comrie (1977) har likevel bidratt indirekte til tre av denne studiens prediksjoner (I–III) som alle hevder at de arabiske innlærernes performanse kommer til å variere ut ifra relativiseringsleddets grammatiske funksjon i relativsetningen. Keenan og Comrie (1977) sier nemlig ikke direkte at TH påvirker læring og bruk av relativsetninger, men som vi skal se i de neste to kapitlene har TH vist seg å kunne predikere en spesifikk læringsrekkefølge. I resultatkapitlene kommer jeg også til å sammenligne de arabiske innlærernes performanse med TH, og i kapittel 4 kommer jeg til å sammenligne min egen undersøkelse av norske relativiseringers frekvens og kompleksitet med TH. Sammenligningene er nødvendige for å avgjøre hvilken rolle dette språklige universaliet spiller i de arabiske innlærernes tilegnelse av norske relativsetninger.

*2.4.2 Sentrale studier i andrespråksforskningen: Schachter (1974), Gass (1979; 1980), Tarallo og Myhill (1983), Hyltenstam (1984), Pavesi (1986) og O'Grady, Lee og Choo (2003)*  
Før Keenan og Comries artikkel kom ut i 1977, hadde det ikke blitt gjort så mange studier på tilegnelsen av relativsetninger i andrespråksforskningen. Et unntak er Schachters studie fra 1974. I studien undersøkte hun hvilken rolle morsmålet spiller i tilegnelsen av relativsetninger. Informanter fra fire morsmålsgrupper gjennomførte en friproduksjonsoppgave på engelsk, hvorpå Schachter analyserte bruken av relativsetninger i tekstene. En feilanalyse viste at de persiske og arabiske innlærerne hadde flest feil, noe som kunne ledet til konklusjonen at de hadde større vanskeligheter med relativsetningene enn de andre gruppene. Schachter (1974, 212) konkluderer imidlertid med at det var de japanske og

kinesiske innlærerne som hadde størst vanskeligheter, i tråd med en kontrastiv analyse. Hun hevder at de japanske og kinesiske innlærerne produserte få relativsetninger, og dermed hadde få feil, fordi de hadde oppfattet en forskjell mellom S1 og S2, og valgte ikke å bruke relativsetninger fordi de ante at det ville utgjøre et problem. Dette fenomenet kaller hun unngåing, og det har fått mye oppmerksomhet i ASF siden.<sup>15</sup> Schachters påstand er at unngåing er et negativt transferfenomen som ikke kan fanges opp dersom man kun fokuserer på feil.

Etter Keenan og Comries artikkel ble publisert, vokste interessen for relativsetninger, og tre av spørsmålene som ifølge Ellis (2008, 572) sto i fokus i forskningen, illustrerer at den var mer opptatt av universalier enn transfer:

- 1) Forklarer TH tilegnelsen av relativsetninger i S2?
- 2) Forklarer TH unngåing av relativsetninger S2?
- 3) Forklarer TH bruk av pronomenkopier i relativsetninger i S2?

Slik jeg ser det, kan andrespråksfeltet deles i to ut ifra hvordan man svarer på disse spørsmålene. Den ene gruppen mener at svaret på disse spørsmålene er ja; tilegnelse, unngåing og bruk av pronomenkopier i relativsetninger kan forklares ved hjelp av TH og typologisk markerthet. Den andre gruppen mener svaret på disse spørsmålene er nei, og at den kritiske faktoren ved læring av relativsetninger er distansen mellom korrelat og relativiseringsledd.

#### Gruppe én: Gass (1979; 1980), Hyltenstam (1984) og Pavesi (1986)

Forskere som tilhører gruppe én er blant annet Gass (1979; 1980), Hyltenstam (1984), Pavesi (1986), Doughty (1988) og Eckman, Bell og Nelson (1988). I denne delen vil jeg gå gjennom de tre studiene innenfor denne retningen som jeg anser som mest relevant for denne studien, nemlig Gass (1979; 1980), Hyltenstam (1984) og Pavesi (1986).

I 1979 gjennomførte Gass en studie på relativsetninger som resulterte i to artikler, én i 1979 og én i 1980. I artiklene er et av de viktigste spørsmålene hvorvidt tilegnelsen av

---

<sup>15</sup> Etter hvert har det blitt vanlig å skille mellom det Schachter kalte *unngåing* og et annet fenomen kalt *underproduksjon*. Mens unngåing forutsetter at innlæreren har et minimum av kompetanse på det aktuelle området, er underproduksjon når bestemte trekk i innlærerspråket er lite frekvente på grunn av en inkompetansetilstand. Inkompetansetilstanden kan for eksempel skyldes tverrspråklig kontrast mellom S1 og S2 eller at trekket er sjeldnere i S1 (Kamimoto, Shimura og Kellerman, 1992, 253).

relativsetninger kan forklares ved hjelp av TH eller transfer fra S1 (Gass, 1979, 132–133; Gass, 1980, 327). I studien gjennomførte innlærerne både en friproduksjonsoppgave, en grammatikalitetstest og en setningskombinasjonsoppgave. Resultatene i setningskombinasjonsoppgaven viste at innlærerne, uavhengig av S1, gjennomgående valgte å bryte med instruksjonene og omformet setningene slik at en høyere posisjon i TH ble relativisert. *The man saw the woman* pluss *The man kissed the woman* ble til *The man saw the woman who was kissed by the man* (relativisert subjekt) i stedet for *The man saw the woman that the man kissed* (relativisert direkte objekt). Dette tolker hun som unngåingsatferd. I tillegg kom det frem at alle innlærerne brukte pronomenkopier i lave posisjoner av TH. Med unntak av GEN-relativer gjorde innlærerne færrest feil i høye posisjoner av TH og flest i lave posisjoner. Resultatene fikk Gass (1980, 341) til å konkludere med at TH, og ikke transfer, predikerer og forklarer tilegnelsen av relativsetninger, unngåingsatferd og bruk av pronomenkopier i S2.

Gass tar altså for seg alle de tre spørsmålene nevnt over. Hun hevder at markerthetsforholdene etablert i TH er den avgjørende faktoren som forklarer tilegnelsen av relativsetninger i S2. S1 og S2 spiller en liten rolle. Hun gjør imidlertid ikke noe forsøk på å forklare *hvorfor* typologiske markerthetsforhold forklarer tilegnelsen av relativsetninger i S2.

I 1984 ga Hyltenstam ut en artikkel der målet var å undersøke i hvilken grad det faktisk eksisterte en parallell mellom typologisk markerthet og tilegnelsen av relativsetninger, slik Gass' studie tydet på. Basert på en egen tidligere studie lanserer han tre markerthetshypoteser, hvorav den ene sier at alle innlærere begynner med et umarkert innlærerspråk, og at de områdene i S2 som er markerte, vil skape vanskeligheter uavhengig av om de skiller seg fra S1.<sup>16</sup> I studien som testet hypotesene fikk fire innlærergrupper i oppgave å beskrive bilder ved å bruke relativsetninger. Feilfrekvensene ved bruk av pronomenkopier viste seg stort sett å stemme overens med TH. I tillegg ble det klart at alle S1-gruppene brukte pronomenkopier, men at kopiene ble brukt i ulik grad av S1-gruppene. Resultatene fikk Hyltenstam (1984, 55–56) til å konkludere med at alle innlærere begynner med et umarkert innlærerspråk, og at typologiske markerthetsforhold spiller en viktig rolle i tilegnelsen av S2, men han sier også at transfer påvirker tilegnelsen av relativsetninger siden S1-gruppene med pronomenkopier i

---

<sup>16</sup> Denne hypotesen skiller seg fra den første av Eckmans (1977) kjente markerthetshypoteser. Eckmans første hypotese sier nemlig at de områdene i S2 som er markerte, kun vil skape vanskeligheter hvis S2 skiller seg fra S1.

morsmålet brukte kopier mer enn de andre. Videre sier han at typologisk markerthet ikke kan forklare, kun predikere, læringsrekkefølgen. Abrahamsson (2009, 147) spesifiserer hva Hyltenstam baserer dette argumentet på:

Ett problem med typologisk markering är att det egentligen inte förklarar *varför* ett drag är vanligt eller ovanligt i världens språk, och därför inte heller varför typologiska förhållanden kan predicera inlärningsordningar eller inlärningsssvårighet. Med andra ord, vi kan inte hävda att ett språkligt drag är svårt att lära sig *på grund av* att det är ovanligt i världens språk. Naturligtvis är orsaksriktningen den omvända, nämligen att drag är ovanliga bland de mänskliga språken eftersom de är kognitivt komplexa (...).

Hyltenstam (1984, 55) går ikke i dybden på hva som gjør noen relativsetninger mer kognitivt komplekse enn andre, men han nevner at pronomenkopier brukes ved visse funksjoner fordi de gjør referanseforholdene i relativsetningen klarere og det semantiske forholdet mellom verbet og verbets argumenter mer transparent.

For å oppsummere tar Hyltenstam for seg spørsmål én og spørsmål tre, jamfør side 24. Han hevder at markerthetsforholdene etablert i TH er den viktigste faktoren involvert i tilegnelsen av relativsetninger i S2 siden markerte strukturer ifølge hans hypotese skaper problemer uavhengig av S1. Han sier imidlertid også at S1 spiller en rolle siden kopiene ble brukt i ulik grad av S1-gruppene. I motsetning til Gass hevder ikke Hyltenstam at typologisk markerthet *forklarer* læringsrekkefølgen. I stedet gir han uttrykk for at både TH og læringsrekkefølgen er et resultat av relativsetningenes kompleksitet.<sup>17</sup>

En annen forsker som tilhører gruppe én, er Pavesi. I 1986 ga hun ut en artikkel som handlet om hvorvidt språklæringskontekst (formell og uformell) hadde noe å si for læringen av relativsetninger. Materialet hun brukte var det samme som Hyltenstams. Resultatene viste at både innlærerne som hadde lært engelsk i en formell kontekst, og de som hadde lært engelsk i en uformell kontekst, tilegnet seg relativsetninger i tråd med TH. På individnivå fant hun imidlertid noen avvik i de fire laveste posisjonene i TH. Hun fant også at de som hadde lært engelsk i en formell kontekst, behersket relativisering lavt i hierarkiet bedre enn resten, og at når de gjorde feil, brukte de ofte pronomenkopier, mens innlærerne fra den uformelle gruppen ofte brukte nomenkopier. Pavesi (1986, 49) konkluderer med at TH kan predikere tilegnelsen av relativsetninger. Avvikene fra TH forklarer hun med påvirkning fra strukturen i S2. At

---

<sup>17</sup> Det at Hyltenstam sier at TH/typologisk markerthet ikke forklarer, kun predikerer læringsrekkefølgen, gjør at han egentlig ikke hører hjemme i gruppe én. Han pleier likevel å plasseres sammen med Gass (1979; 1980) og Pavesi (1986) i oversiktsverk (se Berggreen og Tenfjord, 1999, 194; Ellis, 2008, 573–575).



innlærerne i den formelle gruppen gjorde det best, forklarer hun med at de har blitt eksponert for mer variert innputt. At innlærerne i den uformelle gruppen brukte mest nomenkopier, forklarer hun med at innlærere som har blitt eksponert mest for uplanlagte diskurser vil begynne, eller foretrekke, å uttrykke koreferanse i relativsetningen ved å repetere hele nomenfrasen fremfor å bruke pronomenkopi.

Pavesi tar altså for seg spørsmål én og tre, jamfør side 24. Hun hevder at markerthetsforholdene etablert i TH er den viktigste faktoren som forklarer tilegnelsen av relativsetninger, men at strukturen i S2 også kan påvirke. I likhet med Gass gjør ikke Pavesi noe forsøk på å forklare *hvorfor* typologiske markerthetsforhold bidrar til å predikere tilegnelsen av relativsetninger i S2.

Forskerne i gruppe én har blitt kritisert på flere punkter. De viktigste punktene er at flere studier har funnet avvik mellom læringsrekkefølge og TH, og at det ikke holder å vise til typologisk markerthet uten å forklare *hvorfor* universelle markerthetsrelasjoner eventuelt påvirker tilegnelsen av relativsetninger. Innlærere går sannsynligvis ikke rundt med kunnskap om hva som er markert og umarkert i verdens språk. Det er altså ikke klart "(...) how this [typological] way of defining markedness relates to individual learners, although people often make an implicit assumption that it does (...)" (White, 1987, 265). Den eneste av forskerne som eksplisitt forholder seg til dette, er som nevnt Hyltenstam. Forskerne i gruppe én har videre blitt kritisert av Tarallo og Myhill (1983, 56) for kun å ha studert tilegnelse av europeiske målpråk og av Hamilton (1995, 102) for at de ikke har fokusert nok på avvikene mellom TH og læringsrekkefølgen. Resultatene til forskerne i gruppe én har likevel bidratt til studiens prediksjoner. Både Gass, Hyltenstam og Pavesis resultater har bidratt til prediksjon I som sier at de arabiske innlærernes performanse kommer til å variere ut ifra relativiseringsleddets grammatiske funksjon i relativsetningen, og prediksjon III som sier at de arabiske innlærerne kommer til å bruke pronomenkopier i norsk. I tillegg har Gass sine omformingsfunn bidratt til prediksjon II som sier at de arabiske innlærerne kommer til å omforme relativsetninger. I resultatkapitlene vil jeg også sammenligne de arabiske innlærernes bruk av relativsetninger med læringsrekkefølgen predikert av TH. Som nevnt i kapittel 2.4.1, er denne sammenligningen nødvendig for å avgjøre hvilken rolle TH spiller i de arabiske innlærernes tilegnelse av norske relativsetninger.

Gruppe to: Tarallo og Myhill (1983) og O'Grady, Lee og Choo (2003)

Forskere som tilhører gruppe to er blant annet Tarallo og Myhill (1983), Hawkins (1989), Hamilton (1995) og O'Grady, Lee og Choo (2003). I denne delen vil jeg gå gjennom de to studiene jeg anser som mest relevante innenfor denne retningen, nemlig Tarallo og Myhills studie fra 1983 og O'Grady, Lee og Choos studie fra 2003. Før jeg gjør det, er det nødvendig med en kort beskrivelse av hva distansehypotesene går ut på.

I distansehypotesene går man ut ifra at jo lengre distanse det er mellom korrelat og relativiseringsledd, jo vanskeligere er relativsetningen å prosessere fordi korrelatet må holdes i arbeidsminnet over lenger tid før man finner ut hvilken grammatisk funksjon representasjonen har i relativsetningen (Næss, 2011, 204). I språk med styringsretning til høyre, slik som norsk, er distansen kortest ved SUBJ-relativer og lengst ved SAM-relativer:

SUBJ-relativ:        **mannen som \_ så gutten.**

DOBJ-relativ:      **mannen som gutten så \_.**

PREP-relativ:      **mannen som gutten lekte med \_.**

IOBJ-relativ:      **mannen som gutten sendte \_ et brev**

**mannen som gutten sendte et brev til \_.**

SAM-relativ:        **mannen som gutten er lavere enn \_.**<sup>18</sup>

I mange versjoner av distansehypotesene brukes termen spor (*trace*) for relativiseringsleddet. Det illustrerer at distansehypotesene opprinnelig var knyttet til nativistisk teori. I nativismen mener man nemlig at relativsetninger i mange språk er kjennetegnet av at 1) et *wh*-uttrykk<sup>19</sup> (her: relativmarkør) har blitt flyttet fra en høyreposisjon i den ”underliggende” setningen til en venstreposisjon i relativsetningen og 2) *wh*-uttrykket etterlater seg et såkalt spor, det vil si en tom kategori, som fyller den tidligere plassen til *wh*-uttrykket i relativsetningen (Hawkins, 1999, 246). Eksempelet under illustrerer dette. Setning 1 er en deklarativ setning med kanonisk ordstilling, mens setning 2 inneholder en relativsetning der objektet *the man* har blitt flyttet frem i form av *who* i relativsetningen. *t* står for trace og markerer den tidligere plasseringen til *wh*-uttrykket.

1. *The boy sees the man.*

2. *The man who the boy sees t.*

---

<sup>18</sup> Se kapittel 4.1.2 for redegjørelse for hvordan jeg har regnet ut distansen i norsk.

<sup>19</sup> *Wh*-uttrykk er en samlebetegnelse for spørreord som brukes i både spørreordsspørsmål og relativsetninger. *Wh* viser til at de fleste spørreordene i engelsk begynner på *wh*, men flytting av spørreord forekommer ifølge nativistene i flere språk enn bare engelsk.

I nativistisk teori mener man videre at sporet kan komme til uttrykk i relativsetningen i form av en pronomenkopi (*Lexicon of linguistics*, s.v. ”resumptive pronoun”, lest 19.05.17).

Pronomenkopier er altså et resultat av grammatisk struktur.

I dag er ikke distansehypotesene forbeholdt nativistene. Det er flere andre teorier hvor man regner med at distansen mellom korrelatet og relativiseringsleddet er avgjørende for prosesseringen av relativsetningen (Hawkins, 1999, 246). Til forskjell fra nativistene regner ikke disse forskerne med at det har skjedd en flytting av et *wh*-uttrykk, og de bruker gjerne termen gap i stedet for spor om implisitte relativiseringsledd. En annen forskjell er at man ser på pronomenkopier som et resultat av syntaktisk prosessering. Mer spesifikt er kopier noe språkbrukere benytter seg av for å tydeliggjøre forbindelsen mellom korrelatet og relativiseringsleddet ved lang distanse (Hawkins, 1999, 248; 257).

De første i ASF til å hevde at tilegnelsen av relativsetninger i S2 hadde sammenheng med distansen mellom korrelat og relativiseringsledd, var Tarallo og Myhill (1983). I deres studie gjennomførte engelske innlærere av kinesisk, japansk, persisk, tysk og portugisisk en grammatikalitetstest. Testen viste at innlærerne av S2 med styringsretning til høyre (persisk, tysk og portugisisk) aksepterte pronomenkopier minst når subjekt ble relativisert og mest når direkte objekt ble relativisert. Resultatene her var altså i tråd med TH. Innlærerne av S2 med styringsretning til venstre (kinesisk og japansk) aksepterte imidlertid pronomenkopier minst når direkte objekt ble relativisert og mest når subjektet ble relativisert. I disse andrespråkene var resultatene altså ikke i tråd med TH. Resultatene fikk forskerne til å dra to konklusjoner. Den første var at pronomenkopier er en del av en universell grammatikk siden alle innlærerne aksepterte kopier, til tross for at kopier ikke brukes i engelsk og kun brukes i noen av målspråkene. Den andre konklusjonen var at den kritiske faktoren ved læring av relativsetninger er den lineære distansen (antall ord) mellom korrelatet og relativiseringsleddet. I språk med styringsretning til høyre er den lineære distansen nemlig kortest ved subjekt og lengst ved direkte objekt, mens i språk med styringsretning til venstre er situasjonen motsatt. Tarallo og Myhill (1983) kommer ikke med noen eksempler, men et eksempel fra O’Grady, Lee og Choo (2003, 434–436) presenteres likevel her for leserens skyld. Eksemplene til venstre er fra koreansk som er venstrestyrende og eksemplene til høyre er fra engelsk som er høyrestyrende:

**Koreansk SUBJ-relativ:**

[ *\_ namca-lul cohaha-nun* ] *yeca*  
 mann-AKK like            kvinne

”kvinnen som liker mannen”

Lineær distanse = **2 ord**

**Engelsk SUBJ-relativ:**

*the man that [ \_ likes the woman ]*

”mannen som liker kvinnen”

Lineær distanse = **1 ord**

**Koreansk OBJ-relativ:**

[ *namca-ka \_ cohaha-nun* ] *yeca*  
 mann-NOM like            kvinne

”kvinnen som mannen liker”

Lineær distanse = **1 ord**

**Engelsk OBJ-relativ:**

*the man that [the woman likes \_ ]*

”mannen som kvinnen liker”

Lineær distanse = **4 ord**

Tabell 1: Lineær distanse i koreanske og engelske SUBJ- og OBJ-relativer.

For å oppsummere tar Tarallo og Myhill for seg spørsmål én og tre, jamfør side 24. De hevder at konfigurasjonelle trekk ved S2 er hovedfaktoren som forklarer tilegnelsen av relativsetninger. Siden de regner distansen ut ifra antall ord, kalles denne versjonen av distanshypotesen for lineær distanse-hypotesen (LDH).

Etter hvert har en annen versjon av distanshypotesen blitt formulert av O’Grady, Lee og Choo (2003). I deres studie skulle innlærere av koreansk tegne en sirkel rundt personen eller dyret beskrevet i en relativsetning de fikk høre. Relativiseringsleddet hadde enten funksjonen subjekt eller direkte objekt. Prediksjonen basert på LDH var at relativisering av direkte objekt ville være lettest siden lineær distanse i slike relativsetninger kun er ett ord. Resultatene viste imidlertid at innlærerne gjorde det best ved relativisering av subjekt. O’Grady, Lee og Choo (2003) hevder derfor at den kritiske faktoren ved læring av relativsetninger er strukturell distanse (det vi si antall noder) mellom korrelat og relativiseringsledd, ikke lineær distanse. Den strukturelle distansen er nemlig kortest ved relativisering av subjekt og lengst ved relativisering av direkte objekt. Tabellen under viser lineær og strukturell distanse i både koreansk og engelsk (O’Grady, Lee og Choo, 2003, 434–436):

**Koreansk SUBJ-relativ:**

[ *s \_ namca-lul cohaha-nun* ] *yeca*  
 mann-AKK like            kvinne

”kvinnen som liker mannen”

Lineær distanse = **2 ord**

Strukturell distanse = **1 node (s)**

**Engelsk SUBJ-relativ:**

*the man that [s \_ likes the woman]*

”mannen som liker kvinnen”

Lineær distanse = **1 ord**

Strukturell distanse = **1 node (s)**

**Koreansk OBJ-relativ:**

[*S* namca-ka [*VF* \_ cohaha-nun]] yeca  
 mann-NOM like kvinne

”kvinnen som mannen liker”

Lineær distanse = **1 ord**

Strukturell distanse = **2 noder** (S, VF)

**Engelsk OBJ-relativ:**

*the man that* [*S* *the woman* [*VF* likes \_]]

”mannen som kvinnen liker”

Lineær distanse = **4 ord**

Strukturell distanse = **2 noder** (S, VF)

Tabell 2: Lineær og strukturell distanse i koreanske og engelske SUBJ- og OBJ-relativer.

I likhet med Tarallo og Myhill tar O’Grady, Lee og Choo for seg spørsmål én, jamfør side 24, og de hevder at konfigurasjonelle trekk ved S2 er hovedfaktoren som forklarer tilegnelsen av relativsetninger. Forskjellen er at O’Grady, Lee og Choo regner distansen ut ifra antall noder. Av den grunn kalles denne versjonen av distanshypotesen for strukturell distanse-hypotesen (SDH).

Forskerne i gruppe to har også fått en del kritikk. Den viktigste er nok at noen studier viser at innlærere mestrer relativiseringer der distansen er lik i ulik grad og relativiseringer der distansen er ulik i lik grad (Diessel og Tomasello, 2005, 896). I tillegg er det klart at dataene fra asiatiske språk er motstridende når det gjelder hvilke funksjoner som læres først, jamfør O’Grady, Lee og Choo (2003). Resultatene til forskerne i gruppe to har likevel bidratt til prediksjon I som sier at de arabiske innlærernes performanse kommer til å variere ut ifra relativiseringsleddets grammatiske funksjon i relativsetningen, og til prediksjon III som sier at de arabiske innlærerne kommer til å bruke pronomenkopier i norsk. I kapittel 5 kommer jeg til å sammenligne innlærernes performanse med distanshypotesene, og i kapittel 4 kommer jeg til å bruke distanshypotesene i min egen undersøkelse av norske relativiseringers kompleksitet. Dette er nødvendig for å avgjøre hvilken rolle distanse spiller i de arabiske innlærernes tilegnelse av norske relativsetninger.

### 2.4.3 Sentrale bruksbaserte studier i førstespråkforskningen: Tomasello (2003), Diessel (2004), Diessel og Tomasello (2005) og Diessel (2007)

Etter Keenan og Comries artikkel ble publisert, har også førstespråkforskere undersøkt barns tilegnelse av relativsetninger og om det eksisterer en læringsrekkefølge som samsvarer med TH. Diessel og Tomasello står for flere av de nyeste studiene på dette området. I studiene har de funnet 1) at relativsetninger som står til korrelat som har funksjonen predikat nominal (PN) i oversetningen, forårsaker færre problemer for tyske og engelske barn enn relativsetninger som står til korrelat med funksjonene direkte objekt eller subjekt i oversetningen. Med

predikat nominal mener de nominale setningsledd som kommer etter et adverb/determinativ/pronomen og et kopulaverb. Videre har de funnet 2) at performansen til barna varierer i tråd med relativiseringsleddets funksjon i relativsetningen, 3) at barna omformer infrekvente og komplekse relativsetninger til frekvente og enkle relativsetninger og 4) at de engelske barna bruker pronomenkopier (Diessel, 2004, 131–137; Diessel og Tomasello, 2005, 884; Diessel, 2007, 3).

At relativsetninger som modifierer predikate nominal er lettest, forklarer de med fire faktorer. Den første faktoren er at modifieringer av predikate nominal ligner på en av de første skjematiske konstruksjonene barn tar i bruk generelt, nemlig:

[*ADVERB/DETERMINATIV/PRONOMEN + KOPULAVERB + NF*] (Tomasello, 2003, 257).

Et eksempel på en konstruksjon med denne formen på engelsk er: *There's the green grass*. I tillegg til adverbet *there* bruker de engelske barna også adverbet *here*, determinativene *this* og *that*, samt pronomenet *it*. Rundt toårsalderen tar barna så i bruk det Tomasello (2003, 256) og Diessel (2004, 135) kaller amalgamkonstruksjoner; en slags syntaktisk miks der predikatet i kopulasetningen også er subjektet til et annet verb enn kopulaverbet. Et eksempel fra Diessels (2004, 134) studie er: *There's the green grass grow all around*. PN-modifiseringer regnes da som en videreutvikling av amalgamene hvor relativmarkør er inkludert. Et tenkt eksempel er: *There's the green grass that grows all around*.

Den andre faktoren er at PN-modifiseringer ligner på konstruksjoner barna behersker fra før fordi de kun inneholder én proposisjon:

(...) we argue that sentences consisting of a copular clause and a relative clause are semantically relatively simple. Specifically, we maintain that although these constructions consist of two clauses, they contain only a single proposition: the copular clause does not denote an independent situation; rather, it functions to establish a referent in focus position such that it becomes available for the predication expressed in the relative clause (cf. Lambrecht 1988). The whole structure denotes a single situation and thus can be paraphrased by a simple sentence (Diessel og Tomasello, 2005, 896).

Eksempelvis kan *There's the green grass that grows all around* parafraseres som *The green grass grows all around*.

Den tredje faktoren er at PN-modifiseringer ligner på enkle setninger fordi informasjonen som kommer etter verbet som oftest er ny (Diessel, 2004, 133; Diessel og Tomasello, 2005, 896;

Diessel, 2007, 3). I enkle setninger på engelsk står temaledet, som representerer kjent informasjon, først i setningen, mens remaledet, som representerer ny informasjon, kommer sist. Også i RS-konstruksjoner som *There's the green grass that grows all around* er informasjonen som kommer etter kopulaverbet i konstruksjonen (at gresset vokser overalt) ny. Det vil si at slike relativsetninger skiller seg fra den typen relativsetninger det har vært fokusert mest på i ASF, nemlig restriktive relativsetninger hvor innholdet i relativsetningen som oftest er kjent fra før, jamfør kapittel 2.1.1. Tomasello (2003, 256) hevder derfor at det må opprettes en ny kategori av relativsetninger kalt presenteringsrelativer.

Den fjerde og siste faktoren er at PN-modifiseringer er veldig frekvente i barn-voksenkommunikasjon (Tomasello, 2003, 256; Diessel, 2004, 132; Diessel og Tomasello, 2005, 895–896). Den høye frekvensen forklarer de med at slike modifiseringer er pragmatisk nyttige når barn og voksne snakker sammen. Oversetningen inneholder nemlig et deiktisk uttrykk som referer til et element i omgivelsene, og siden små barn pleier å snakke om elementer i omgivelsene, oppfyller PN-modifiseringer et spesifikt kommunikasjonsbehov.

Diessel og Tomasello har som nevnt også funnet at performansen på relativsetninger varierer i tråd med relativiseringsleddets funksjon i relativsetningen. I studiene har det blitt klart at de tyske og engelske barna behersket SUBJ-relativer best. Videre behersket de relativisering av direkte objekt, indirekte objekt og preposisjonsobjekt like godt. Relativisering av genitivsledd viste seg å være svært vanskelig for alle barna.<sup>20</sup> Forklaringen deres på den tilsynelatende læringsrekkefølgen er at relativsetninger utgjør et nettverk av beslektede konstruksjoner som barn tilegner seg stykkevis, nedenfra og opp, ved å relatere nye relativsetninger til konstruksjoner de kjenner til fra før. Tilegnelsen begynner med SUBJ-relativer, hvilket de forklarer med to faktorer. Den første faktoren er at SUBJ-relativer<sup>21</sup> ligner på enkle setninger som barna behersker fra før, ved at agens uttrykkes i første nomenfrase:

Enkel setning: *[The man]<sub>NF1</sub> saw [the boy]<sub>NF2</sub>*  
AGENS

SUBJ-relativ: *[The man]<sub>NF1</sub> who saw [the boy]<sub>NF2</sub>*  
AGENS

---

<sup>20</sup> Diessel og Tomasello (2005) inkluderte ikke SAM-relativer i sin studie.

<sup>21</sup> Legg merke til at Diessel og Tomasello (2005, 899) inkluderer korrelatet i konstruksjonene de kaller for SUBJ-relativer, DOBJ-relativer og så videre. Dette er ikke i tråd med at de beskriver relativsetningen som selve leddsetningen i resten av artikkelen (se for eksempel side 884). Det er heller ikke i tråd med min definisjon av relativsetninger, og Diessel og Tomasellos terminologi vil således kun bli brukt i omtalene av deres hypoteser.





Den andre faktoren er at OBJ-relativer, i motsetning til SUBJ-relativer, har to nomenfraser som alltid har uavhengig referanse (Diessel og Tomasello, 2005, 900). Det ser vi konstruksjonen *The man who the woman washes*, hvor både *the man* og *the woman* har uavhengig referanse. Nomenfrasen i relativsetningen kan ikke ha samme referanse som nomenfrasen som utgjør korrelatet, jamfør konstruksjonen *\*The man<sub>i</sub> who himself<sub>i</sub> washes*.

Til slutt tilegnes GEN-relativer. Dette forklarer de med at GEN-relativer skiller seg både formelt og konseptuelt fra alle andre typer relativiseringer. I tillegg er frekvensen til GEN-relativer veldig lav i både tysk og engelsk (Diessel og Tomasello, 2005, 901).

Diessel og Tomasello (2005, 889; 894) fant også at de engelske barna brukte pronomenkopier ved infrekvente og komplekse relativsetninger, og at både de tyske og engelske barna omformet infrekvente og komplekse relativsetninger til frekvente og enkle relativsetninger. De gir ikke noen forklaring på bruken av pronomenkopier, men omformingen mener de skyldes at barna automatisk aktiverer de mest frekvente og enkleste relativiseringene når de skal produsere relativsetninger (Diessel og Tomasello, 2005, 898).

For å oppsummere skiller Diessel og Tomasellos studier seg fra studiene referert til tidligere på flere måter. For det første hevder de at korrelatets funksjon i oversetningen påvirker tilegnelsen av relativsetninger, mens de tidligere studiene kun har fokusert på relativiseringsleddets funksjon i relativsetningen. For det andre har Diessel og Tomasello et bruksbasert perspektiv på tilegnelsen av relativsetninger, og de mener at læringsrekkefølgen reflekterer frekvensen og kompleksiteten til de ulike relativsetningene i innputt. Tilegnelsen skjer på grunnlag av medfødte kognitive ferdigheter og begynner med de relativsetningene som likner mest på enkle setninger, og som barna har mest erfaring med fra innputt, og fortsetter gradvis til barna til slutt lærer seg de relativsetningene som skiller seg mest fra enkle setninger (og andre relativsetninger), og som er lite frekvente i innputt. De mener at årsaken til at læringsrekkefølgen i mange språk samsvarer med TH, er at mange språk har grammatikalisert relativsetninger på samme måte. Hierarkiet i seg selv forklarer ikke læringsrekkefølgen, og hierarkiet er ikke nødvendigvis universelt siden noen språk kan ha grammatikalisert relativsetninger på andre måter. Hvis det stemmer at andrespråksinnlærere tilegner seg relativisering av direkte objekt før subjekt i østasiatiske språk, slik blant annet Tarallo og Myhill (1983) hevder, skyldes det ifølge Diessel (2007, 13) at relativisering av direkte objekt er mindre komplekst enn relativisering av subjekt i disse språkene. Som vi skal

se i neste kapittel, har Diessel og Tomasellos resultater påvirket alle denne studiens prediksjoner. Deres hypoteser om kompleksitet vil også bli trukket inn i undersøkelsen av norske relativsetningers kompleksitet i kapittel 4.

## **2.5 Studiens prediksjoner**

I innledningen ble det klart at denne studiens forskningsspørsmål er *hvordan arabiske innlærere tilegner seg norske relativsetninger*. Basert på bruksbasert språklæringsteori gjennomgått i kapittel 2.3 og tidligere forskning på relativsetninger gjennomgått i 2.4, gjør jeg fire prediksjoner om arabiske innlæreres performanse på norske relativsetninger. Begrepet performanse omfatter her både hvor mye innlærerne bruker relativsetninger og hvor godt innlærerne mestrer relativsetninger. Prediksjonene er som følger:

- I. De arabiske innlærernes performanse på relativsetninger vil variere ut ifra relativiseringsleddets grammatiske funksjon i relativsetningen, nærmere bestemt ut ifra hvor frekvente og komplekse relativiseringer av ulike funksjoner er i norsk.**

At de arabiske innlærernes performanse på relativsetninger vil variere ut ifra relativiseringsleddets grammatiske funksjon i relativsetningen, predikerer jeg på grunnlag av resultatene i alle de tidligere studiene referert til i 2.4. Basert på bruksbasert teori går jeg videre ut ifra at relativiseringer av ulike funksjoner varierer i frekvens og kompleksitet. Som vi så i kapittel 2.3.4, hevdes det nemlig at ytringer det er et stort behov for, blir til frekvente og ofte enkle konstruksjoner, mens ytringer det er lite behov for, blir til infrekvente og ofte komplekse konstruksjoner. Når språkbrukere så skal avdekke mønstrene i språket, gjør de det ifølge bruksbasert teori på grunnlag av erfaringer med konstruksjonene i språket. Med bakgrunn i dette og Diessel og Tomasellos (2005) studie predikerer jeg mer spesifikt at de arabiske innlærernes performanse på relativsetninger vil variere ut ifra hvor frekvente og komplekse relativiseringene av de ulike funksjonene er i norsk. Jeg tror ikke nødvendigvis at performansen vil variere ut ifra typologisk markerthet eller distanse, jamfør kritikken mot gruppe én og gruppe to i kapittel 2.4.2. Siden bruksbasert teori sin hypotese sier at alle språkbrukere tilegner seg og bruker konstruksjoner på grunnlag av erfaringer med konstruksjonene i språket, gjelder prediksjonen ikke bare for de arabiske innlærerne, men også for de engelske innlærerne og morsmålsbrukerne. Jeg har ikke predikert noe spesifikt bruks- eller mestringshierarki for de arabiske innlærerne siden det ikke finnes noen tidligere

studier på norske relativiseringers frekvens og kompleksitet. Som nevnt i innledningen, har jeg imidlertid gjennomført en egen undersøkelse av norske relativsetningers frekvens og kompleksitet. Resultatene av undersøkelsen vil bli presentert i kapittel 4, og disse resultatene vil utgjøre grunnlaget for en spesifisering av prediksjon I.

## **II. De arabiske innlærerne kommer til å omforme infrekvente og komplekse relativiseringer i norsk til frekvente og enkle relativiseringer.**

At de arabiske innlærerne kommer til å omforme relativsetninger, predikerer jeg på grunnlag av blant annet resultatene til Gass (1979; 1980) og Diessel og Tomasello (2005). Basert på bruksbasert teori predikerer jeg mer spesifikt at omformingene vil samsvare med relativiseringenes frekvens og kompleksitet i norsk. Igjen er begrunnelsen at man i bruksbasert teori går ut ifra at kommunikasjonsbehov har påvirket ulike konstruksjoners frekvens og kompleksitet i språk, og at menneskers språkutvikling er preget av at frekvente og enkle konstruksjoner tilegnes før infrekvente og komplekse konstruksjoner. Ifølge Diessel og Tomasello (2005) fører det til at frekvente og enkle relativiseringer aktiveres automatisk. Siden bruksbasert teori sin hypotese sier at alle språkbrukere tilegner seg og bruker konstruksjoner på grunnlag av erfaringer med konstruksjonene i språket, gjelder prediksjonen ikke bare for de arabiske innlærerne, men også for de engelske innlærerne og morsmålsbrukerne.

## **III. De arabiske innlærerne kommer til å bruke pronomenkopier, og bruken vil variere i tråd med relativiseringenes frekvens og kompleksitet i norsk og/eller arabisk.**

Jeg predikerer at de arabiske innlærerne kommer til å bruke pronomenkopier i norsk basert på blant annet Schachter (1974), Gass (1979; 1980), Hyltenstam (1984), Pavesi (1986), Tarallo og Myhill (1984) og Diessel og Tomasello (2005) sine resultater. På grunnlag av bruksbasert teori predikerer jeg mer spesifikt at bruken av pronomenkopier vil samsvare med relativiseringens frekvens og kompleksitet i norsk og/eller arabisk. Begrunnelsen for at jeg skriver norsk og/eller arabisk, er at tidligere forskning er tvetydig med hensyn til hva som påvirker språktilegnelsen mest når det gjelder pronomenkopier. Flere tidligere studier har funnet at alle innlærere, uavhengig av S1, bruker pronomenkopier i S2 (Gass, 1979; Gass, 1980; Tarallo og Myhill, 1983; Hyltenstam, 1984). I et bruksbasert perspektiv kan det tyde på

at det er konstruksjonene i norsk som er det viktigste. I så fall gjelder prediksjonen også de engelske innlærerne. Samtidig fant Hyltenstam (1984) at innlærere med pronomenkopier i S1 bruker pronomenkopier mest i S2, hvilket kan tyde på at transfer fra S1 også er viktig. I så fall gjelder prediksjonen hovedsakelig de arabiske innlærerne.

#### **IV. De arabiske innlærernes performanse på relativsetninger vil også variere ut ifra korrelatets grammatiske funksjon i oversetningen, nærmere bestemt ut ifra hvor frekvente og komplekse modifiseringer av ulike funksjoner er i norsk.**

Til slutt predikerer jeg at de arabiske innlærernes performanse på relativsetninger vil variere ut ifra korrelatets grammatiske funksjon i oversetningen basert på Diessel og Tomasellos (2005) studie. På grunnlag av bruksbasert teori generelt tror jeg at performansen vil samsvare med modifiseringenes frekvens og kompleksitet i norsk. Også her er begrunnelsen at man i bruksbasert teori går ut ifra at kommunikasjonsbehov har påvirket ulike konstruksjoners frekvens og kompleksitet, og at menneskers språkutvikling er preget av at frekvente og enkle konstruksjoner tilegnes før infrekvente og komplekse konstruksjoner. Siden bruksbasert teori sin hypotese sier at alle språkbrukere tilegner seg og bruker konstruksjoner på grunnlag av erfaringer med konstruksjonene i språket, gjelder prediksjonen ikke bare for de arabiske innlærerne, men også for de engelske innlærerne og morsmålsbrukerne. Heller ikke ved denne prediksjonen har jeg predikert noe spesifikt bruks- eller mestringshierarki for de arabiske innlærerne siden det ikke finnes noen tidligere studier på norske modifiseringers frekvens og kompleksitet. I likhet med prediksjon I vil imidlertid denne prediksjonen spesifiseres i kapittel 4, der resultatene av min egen undersøkelse presenteres.

### **3 METODE**

Dette kapitlet handler om metoden som er brukt for å få bekreftet eller avkreftet de fire prediksjonene. Alle prediksjonene er variasjoner av det samme temaet, nemlig at de arabiske innlærernes performanse på relativsetninger vil variere ut ifra hvor frekvente og komplekse relativsetningene er i norsk. For å få bekreftet eller avkreftet prediksjonene måtte jeg derfor 1) undersøke arabiske innlæreres bruk av relativsetninger og 2) undersøke frekvensen og kompleksiteten til norske relativsetninger. Kapittel 3.1 tar for seg metoden brukt i undersøkelsen av de arabiske innlærernes performanse på relativsetninger, mens kapittel 3.2 gjør rede for metoden brukt i undersøkelsen av norske relativsetningers frekvens.<sup>22</sup>

#### **3.1 Metoden i undersøkelsen av arabiske innlæreres performanse på relativsetninger**

Til undersøkelsen av arabiske innlæreres performanse på relativsetninger, rekrutterte jeg 13 informanter. Hvem som ble rekruttert, hvordan de ble rekruttert og hvorfor, er temaet i kapittel 3.1.1. I datainnsamlingen ble informantene gitt tre oppgaver: en friproduksjonsoppgave, en setningskombinasjonsoppgave og en grammatikalitetstest.<sup>23</sup> Kapittel 3.1.2 tar for seg hva de ulike oppgavene gikk ut på, hvordan de ble gjennomført og begrunnelsen for å bruke dem. Til slutt tar kapittel 3.1.3 for seg hva jeg gjorde i bearbeidingen av data fra de ulike oppgavene, nærmere bestemt hvordan jeg identifiserte, analyserte, kategoriserte og telte relativsetningene.

##### *3.1.1 Studiens informanter*

Hvem

Til studien rekrutterte jeg 13 informanter. Tabellen på neste side viser hver informants informantnummer, morsmål, alder, kjønn, år i utdanning, år på norskkurs og år i Norge:

---

<sup>22</sup> For å avdekke de norske relativsetningenes kompleksitet gjennomførte jeg en analyse basert på Diessel og Tomasellos hypotese og distansehypotesene. Analysen og resultatene av frekvensundersøkelsen er temaet i neste kapittel.

<sup>23</sup> Resultatene fra grammatikalitetstesten ble imidlertid ikke inkludert i analysen, jamfør kapittel 3.1.2.

Informant-nummer	S1	Alder	Kjønn	Utdanning i hjemland	Norsk-opplæring	Botid i Norge
Informant 1 <sup>NOR</sup>	Norsk	26 år	Kvinne	18 år	N/A <sup>24</sup>	N/A
Informant 2 <sup>NOR</sup>	Norsk	28 år	Kvinne	18 år	N/A	N/A
Informant 3 <sup>ENG</sup>	Engelsk	33 år	Kvinne	12 år	2,5 år	4 år
Informant 4 <sup>ENG</sup>	Engelsk	30 år	Mann	18 år	N/A	4 år
Informant 5 <sup>ARA</sup>	Arabisk	40 år	Kvinne	16 år	3 mnd. <sup>25</sup>	14 år
Informant 6 <sup>ARA</sup>	Arabisk	31 år	Kvinne	16 år	1 år og 2 mnd.	2 år
Informant 7 <sup>ARA</sup>	Arabisk	38 år	Mann	15 år	2 år	4 år
Informant 8 <sup>ARA</sup>	Arabisk	34 år	Mann	17 år	10 mnd.	1 år
Informant 9 <sup>ARA</sup>	Arabisk	28 år	Mann	20 år	1,5 år	1,5 år
Informant 10 <sup>ARA</sup>	Arabisk	35 år	Mann	16 år	1,5 år	3 år
Informant 11 <sup>ARA</sup>	Arabisk	24 år	Mann	16 år	10 mnd.	1,5 år
Informant 12 <sup>ARA</sup>	Arabisk	27 år	Mann	17 år	1 år	2 år
Informant 13 <sup>ARA</sup>	Arabisk	31 år	Mann	15 år	1,5 år	8 år <sup>26</sup>

Tabell 3: Oversikt over informantenes morsmål, alder, kjønn, utdanning i hjemlandet, norskopplæring og botid i Norge.

Hvordan

Rekrutteringen av de arabiskspråklige og engelskspråklige informantene foregikk ved at jeg, ved to ulike anledninger, oppsøkte to norskkurs for viderekomne, fremmedspråklige studenter ved et universitet i Norge og spurte om studenter med arabisk og engelsk som morsmål ønsket å delta i min studie. De fikk vite at studien handlet om arabiske innlæreres tilegnelse av norsk, men ikke at den handlet om relativsetninger. Dette var for å unngå at informantene skulle endre oppførsel på grunnlag av informasjon om studiens tema, for eksempel ved å lese seg opp på relativsetninger før datainnsamlingen. De ble også lovet belønning i form av kake og kaffe ved første datainnsamling, og økonomisk kompensasjon (100 kr) ved andre datainnsamling.<sup>27</sup> Alle studentene med arabisk og engelsk som morsmål utenom én sa ja til å delta, og det ble avtalt tid og sted for selve datainnsamlingene. Jeg rekrutterte også to

<sup>24</sup> N/A står for *no answer*.

<sup>25</sup> Skjemaet med personopplysninger ble fylt ut av informantene selv. Informant 5<sup>ARA</sup> sitt svar på hvor lenge hun har gått på norskkurs, illustrerer at spørsmålene kan ha blitt tolket forskjellig av informantene. Det er nemlig lite sannsynlig at hun bare har studert norsk i tre måneder siden norskkurset informantene ble rekruttert fra, krevde forkunnskaper i form av kurs av lenger varighet enn tre måneder. En nærliggende tolkning er dermed at informant 5<sup>ARA</sup> har svart på hvor lenge hun har gått på norskkurs ved nåværende læringssted.

<sup>26</sup> Informant 13<sup>ARA</sup> deltok ikke i hele studien og svarte kun på setningskombinasjonsoppgaven og grammatikalitetstesten.

<sup>27</sup> Betaling av forskningsdeltakere er en omdiskutert praksis. Vanlige argumenter *for* betaling er 1) at betaling kan være nødvendig for å sikre rekruttering, 2) at betaling er et rettferdig vederlag for deltakernes tidsbruk og annen innsats og 3) at betaling uttrykker forskerens takknemlighet overfor forskningsdeltakerne (De nasjonale forskningsetiske komiteene, "Betaling av forskningsdeltakere", lest 06.02.16). Alle disse argumentene motiverte min avgjørelse om å betale deltakerne. Vanlige argumenter *mot* betaling er 1) at betaling kan føre til et skjevt utvalg, 2) at penger kan fungere som en "utilbørlig påvirkning" og friste deltakere til å bli med på prosjekter som de ellers ikke ville deltatt på, 3) at betaling i visse situasjoner kan oppfattes som fornærmende, 4) at betaling kommersialiserer forholdet mellom forsker og deltaker og 5) at økonomi kan bli avgjørende for hvilke prosjekter som gjennomføres (De nasjonale forskningsetiske komiteene, "Betaling av forskningsdeltakere", lest 06.02.16). Disse argumentene gjorde at jeg valgte å holde betalingen på et lavt nivå.

norskspråklige informanter fra et studentidrettslag til å delta på siste datainnsamling. De fikk samme informasjon som resten av informantene.

Siden hovedkriteriet for å bli rekruttert til studien var å ha et spesifikt morsmål, er utvalget av informanter et bekvemmelighetsutvalg. Til tross for dette ser vi i tabell 3 at informantene faktisk er ganske like med hensyn til alder og utdanning, og når det gjelder innlærerne; norskopplæring og botid i Norge. Det gjør at eventuelle store forskjeller i innlærernes performanse kan tilskrives andre faktorer enn disse.

Hvorfor

I bruksbaserte studier er korpuslingvistik en av de viktigste metodene, og ved UiB er det utviklet et innlærerkorpus, Norsk andrespråskorpus (ASK), som gjør det mulig å utføre kvantitative studier på språkbruken til et stort antall innlærere. Likevel ble det rekruttert egne informanter til denne studien. En av årsakene til det er at på tidspunktet studien ble gjennomført, inneholdt ikke korpuset tekster skrevet av arabiske innlærere. Den andre årsaken er at dataene i ASK uansett er av typen Jarvis (2008, 33–34) kaller for elisitert, men ustyrt språkbruk. Ustyrt språkbruk inneholder ikke nødvendigvis så mange relativsetninger, i hvert fall ikke av de infrekvente og komplekse typene. Hawkins (1989, 166) sier det slik: "It is well known that one of the problems with investigating RRCs [restrictive relative clauses] is eliciting sufficient data from subjects on which to base an analysis". Av den grunn har de fleste tidligere studiene på relativsetninger rekruttert informanter til å gjennomføre setningskombinasjonsoppgaver og/eller grammatikalitetstester i tillegg til friproduksjonsoppgaver. Som vi skal se i 3.1.2, gjelder det også denne studien.

Siden studien og predisjonene handler om arabiske innlærere, var det naturligvis nødvendig å rekruttere informanter med arabisk som morsmål. Informanter med arabisk som morsmål er i teorien tilstrekkelig for å kunne få bekreftet eller avkreftet prediksjon I, II og IV, som sier at de arabiske innlærerne vil tilegne seg relativsetninger i tråd med konstruksjonenes frekvens og kompleksitet i norsk. Disse prediksjonene er som nevnt i tråd med bruksbasert teori hvor det hevdes at det er konstruksjonene i S2 og innlærerens erfaring med disse konstruksjonene, som er den primære drivkraften i språklæringen (Ellis og Wulff, 2015, 88).

At jeg rekrutterte engelske innlærere og morsmålsbrukere i tillegg, skyldes hovedsakelig at informanter med andre morsmål enn arabisk trengs for å få bekreftet eller avkreftet prediksjon

III, som blant annet er basert på antakelsen om at performansen på relativsetninger i S2 kan være påvirket av S1. Ifølge Jarvis (2008, 45) må nemlig de arabiske innlærernes performanse skille seg fra performansen til innlærere med et annet morsmål, og gjerne også morsmålsbrukere, for å kunne hevde en transfereffekt. I denne studien falt valget på engelske innlærere siden engelsk skiller seg fra arabisk når det gjelder bruk av pronomenkopier, jamfør kapittel 2.1.2. I tillegg til såkalt intergruppe-heterogenitet, mener Jarvis (2008, 44–46) at man også må identifisere intragruppe-homogenitet og tverrspråklig performansesamsvar for å kunne hevde en transfereffekt. Intragruppe-homogenitet vil si at et trekk er felles for en gruppe innlærere med tilsvarende kunnskap om kildepråket. Tverrspråklig performansesamsvar vil si at et trekk samsvarer med systematiske trekk i kildepråket, eller i alle fall sannsynliggjøres ved en slik sammenligning (Jarvis, 2008, 43–46).

Antall informanter i denne studien ble bestemt av hvor mange studenter med arabisk og engelsk som morsmål det fantes på kursene for viderekomne<sup>28</sup>, fremmedspråklige elever ved universitetet da studien ble gjennomført. Utvalget er som nevnt derfor et bekvemmelighetsutvalg, og det lave antallet informanter, spesielt engelskspråklige og norskspråklige, gjør at vi egentlig ikke kan snakke om grupper slik Jarvis (2008) gjør. Jeg vil likevel vurdere mulighetene for transfer ved prediksjon III (og ved de andre prediksjonene) hvis de arabiske innlærerne har et trekk felles, for eksempel bruk av pronomenkopier, og bruken av trekket samsvarer med grammatiske beskrivelser av fenomenet i arabisk, i tillegg til at trekket ikke deles av de engelske innlærerne og morsmålsbrukerne. Tilsynelatende transfereffekter må imidlertid tolkes med varsomhet. Det lave antallet informanter gjør også at resultatene ikke kan generaliseres.

I tillegg til at de engelskspråklige og norskspråklige informantene trengs for å si noe om transfer knyttet til prediksjon III, kan deres performanse også bidra til å kaste lys over de arabiske innlærernes performanse knyttet til prediksjon I, II og IV. Som nevnt i kapittel 2.5, er prediksjon I, II og IV basert på hypotesen om at alle språkbrukere tilegner seg og bruker relativsetninger basert på relativsetningenes frekvens og kompleksitet i språket. Dermed vil et potensielt samsvar mellom de arabiskspråklige, engelskspråklige og norskspråklige informantenes performanse støtte opp under den bruksbaserte hypotesen om tilegnelse og bruk av konstruksjoner.

---

<sup>28</sup> At innlærerne kun ble rekruttert fra norskkurs for viderekomne, skyldes at setningskombinasjonsoppgaven forutsatte en viss kjennskap til relativsetninger fra før.



### 3.1.2 Datainnsamling<sup>29</sup> Friproduksjonsoppgaven

Hva

Den første oppgaven informantene fikk, var å skrive en gjenfortelling av pærefilmen (se vedlegg 3 for oppgaveformuleringen og vedlegg 5 for et sammendrag av filmen). Pærefilmen er en seks minutters lang film uten dialog som ble produsert av Chafe i 1975 for å elisitere sammenlignbare diskurser hos talere av ulike språk (Schiffrin, 1981, 959). Siden den gang har filmen blitt mye brukt i lingvistiske studier. I norsk kontekst har blant annet Skaaden (1999), Nistov (2001) og Nordanger (2017) benyttet seg av filmen.

Hvordan

Gjennomføringen foregikk på den måten at informantene fikk beskjed om at de skulle se en film som de deretter ville få 20 minutter på å gjenfortelle skriftlig. Instruksjonen ble gitt både muntlig og skriftlig. Deretter så de filmen og skrev i 20 minutter. Tekstene ble samlet inn når tiden var ute, selv om ikke alle informantene var ferdige med fortellingen.

Hvorfor

Begrunnelsen for oppgaven var å få bekreftet eller avkreftet prediksjon I, III og IV i tilnærmet naturlig, det vil si ustyrt, språkbruk. Det var ikke snakk om helt naturlig språkbruk siden filmen sannsynligvis påvirket hvilke relativsetninger informantene brukte. Viktigere enn at språkbruken var helt upåvirket, var det imidlertid at informantene fikk en felles oppgave og tidsramme slik at resultatene var sammenlignbare. Ønsket om å få data om bruk av relativsetninger i tilnærmet naturlig språkbruk var for øvrig også begrunnelsen for at friproduksjonsoppgaven ble gjennomført før setningskombinasjonsoppgaven og grammatikalitetstesten, der det kom tydelig frem at studien handlet om relativsetninger.

### Setningskombinasjonsoppgaven

Hva

Den andre oppgaven informantene fikk, var å kombinere to setninger med et felles ledd til én setning (se vedlegg 4). Oppgaven bestod av 16 deloppgaver der tre ulike funksjoner i

---

<sup>29</sup> Før informantene gjorde oppgavene, fylte de ut et samtykkeskjema og et skjema med personopplysninger (se vedlegg 1 og 2). Samtykkeskjemaet var utformet etter Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste sin mal ettersom studien var meldt dit, med unntak av at det eksakte temaet for oppgaven, relativsetninger, ikke var nevnt. Igjen var dette for å unngå endring i oppførsel hos informantene på grunnlag av kjennskap til studiens tema, for eksempel ved å bruke relativsetninger mer i friproduksjon enn de normalt ville gjort.

oversetningen skulle kombineres med fem–seks ulike funksjoner i relativsetningen. Tabell 4 illustrerer de ulike kombinasjonene og gir eksempler på seks av deloppgavene:

<b>PN-SUBJ</b>	<b>DOBJ-SUBJ</b>	<b>SUBJ-SUBJ</b> <i>Den nye <b>studenten</b> er fra Egypt. Den nye <b>studenten</b> sitter ved siden av meg.</i>
<b>PN-DOBJ</b>	<b>DOBJ-DOBJ</b> <i>Mannen og konen hans møtte <b>en kvinne</b>. Mannen hadde kysset <b>kvinnen</b> tidligere.</i>	<b>SUBJ-DOBJ</b>
<b>PN-IOBJ</b> <i>Der er <b>min far</b>. Jeg ga <b>min far</b> en gave.</i>	<b>DOBJ-IOBJ</b>	<b>SUBJ-IOBJ</b>
<b>PN-PREP</b>	<b>DOBJ-PREP</b>	<b>SUBJ-PREP</b> <i><b>Katten</b> er søt. Han snakker til <b>katten</b>.</i>
<b>PN-GEN</b> <i>Der er <b>gutten</b>. <b>Guttens</b> foreldre er skilt.</i>		
<b>PN-SAM</b>	<b>DOBJ-SAM</b> <i>Politiet arresterte <b>en mann</b>. Kvinnen var mer skyldig enn <b>mannen</b>.</i>	<b>SUBJ-SAM</b>

Tabell 4: Kombinasjoner av funksjoner i setningskombinasjonsoppgaven med eksempler.

I tabellen står bokstavene til venstre for korrelatets funksjon i oversetningen og bokstavene til høyre for relativiseringsleddets funksjon i relativsetningen. Funksjonene i oversetningen valgte jeg ut på bakgrunn av Diessel og Tomasellos (2005) studie, og de var predikat nominal, direkte objekt og subjekt. Predikat nominal er ikke en syntaktisk funksjon på linje med direkte objekt, subjekt og så videre, men brukes av Diessel (2004, 131) og Tomasello som en samlebetegnelse for nominale setningsledd som kommer etter et adverb/determinativ/pronomen (som de mener fungerer som subjektet i setningen) og et kopulaverb, jmfør kapittel 2.4.3. Funksjonene i relativsetningen valgte jeg ut på bakgrunn av TH, og de var subjekt, direkte objekt, indirekte objekt, preposisjonsobjekt, genitivsledd og sammenligningsobjekt.

I eksempelet der funksjonen i setning to er et indirekte objekt, ser vi at jeg kun har inkludert indirekte objekt som består av en nominalfrase. Årsaken til det er at de fleste andrespråks- og førstespråksstudiene referert til i kapittel 2.4.2 og 2.4.3, ser ut til kun å ha inkludert relativiseringer av indirekte objekt som består av en preposisjonsfrase i sitt elisiteringsmaterial.<sup>30</sup> Flere av dem fant også at innlærerne gjorde det like godt eller dårligere

<sup>30</sup> Unntaket er O'Grady, Lee og Choo (2003) som ikke undersøkte IOBJ-relativer i det hele tatt.

på relativisering av indirekte objekt som relativisering av preposisjonsobjekt, og Tarallo og Myhill (1983, 68) og Pavesi (1986, 49) forklarer dette med likheten i kompleksitet mellom IOBJ-relativer med preposisjonsfrase og PREP-relativer. Hvis det stemmer at likhet i kompleksitet er årsaken til dette avviket fra TH, så burde informantene deres egentlig ha gjort det like godt på IOBJ-relativer med preposisjonsfrase og PREP-relativer, og ikke dårligere på IOBJ-relativer. I tillegg burde de ha gjort det like godt på IOBJ-relativer uten preposisjonsfrase som på DOBJ-relativer, ettersom forskerne hevder at IOBJ-relativer uten preposisjonsfrase er like komplekse som DOBJ-relativer. Vi vet imidlertid ikke om dette er tilfellet siden forskerne ikke har brukt IOBJ-relativer uten preposisjonsfrase i sitt elisiteringsmaterial. Ved kun å inkludere indirekte objekt uten preposisjonsfrase i setningskombinasjonsoppgaven, får jeg undersøkt om likhet i kompleksitet ved DOBJ- og IOBJ-relativer uten preposisjonsfrase faktisk reflekteres i informantenes performanse.

I tabellen ser vi også at det kun er én oppgave der funksjonen i setning to er genitivsledd. Hvis jeg skulle undersøkt GEN-relativer ordentlig, måtte jeg egentlig ha laget 14 oppgaver til. Grunnen til det er at i GEN-relativer kan *hvis* ha alle THs ulike funksjoner i relativsetningen. Eksempelvis har *hvis* funksjonen subjekt i konstruksjonen *mannen hvis sønn elsker dyr*, mens i konstruksjonen *mannen hvis sønn dyrene elsker* er funksjonen direkte objekt. Å ta med 15 ulike GEN-relativer ble imidlertid ansett som unødvendig siden GEN-relativer ifølge Faarlund, Lie og Vannebo (1997, 1056) og Berggreen og Tenfjord (1999, 79) brukes svært sjeldent i norsk. I stedet inkluderte jeg én GEN-relativ der *hvis* hadde den antatt enkleste funksjonen i relativsetningen og korrelatet hadde den antatt enkleste funksjonen i oversetningen, nemlig subjekt og predikat nominal.

Det siste eksempelet i tabellen viser to setninger som skal kombineres til en SAM-relativ: *Politiet arresterte en mann som kvinnen var mer skyldig enn*. Mange språkbrukere vil nok være i tvil om slike konstruksjoner er grammatiske i norsk. Det samme gjelder ifølge Hyltenstam (1984, 57) i svensk. I likhet med ham valgte jeg likevel å ta med SAM-relativer i studien for å kunne sammenligne resultatene med tidligere studier.

Når det gjelder utformingen av oppgavene, prøvde jeg å unngå ”unødvendige” setningsledd slik at setningene ikke ble vanskeligere å prosessere av andre grunner enn selve relativsetningen. Plasseringen av de ulike oppgavene var nokså tilfeldig. Hvis jeg hadde plassert de antatt enkleste først og vanskeligste sist, kunne informantene kanskje ha lært seg å

forme korrekte relativsetninger etter hvert som de tok testen. Hvis jeg hadde plassert de antatt vanskeligste først, kunne det ha ført til at informantene ga opp. De to første oppgavene var derfor av typen jeg antok ville være enkle. Vokabularet som ble brukt, var også enkelt siden testen ikke handlet om ordkunnskap.

Valget om å inkludere ikke-restriktive relativsetninger i definisjonen av relativsetninger, jamfør kapittel 2.1.1, førte til at jeg laget fire deloppgaver der det korrekte svaret bestod av det vi vanligvis tolker som en ikke-restriktiv relativsetning.<sup>31</sup> Et eksempel er *Maria spiller fotball. Vi traff Maria i går* der fasiten er *Maria, som vi traff i går, spiller fotball*. En konsekvens av dette er at resultatene i denne studien er mindre sammenlignbare med Keenan og Comries (1977) resultater siden de bare inkluderte restriktive relativsetninger. Som vi skal se i de følgende kapitlene, er imidlertid resultatene i denne studien i stor grad i tråd med resultatene i Keenan og Comries studie, og inkluderingen av ikke-restriktive relativsetninger ser derfor ikke ut til å ha hatt en stor effekt.

Hvordan

Gjennomføringen foregikk på den måten at informantene fikk beskjed både skriftlig og muntlig om at de skulle kombinere to setninger med et felles ledd til én setning, og at de hadde 45 minutter til å gjøre oppgaven. Den skriftlige instruksjonen er gjengitt nedenfor:

Du får nå se to setninger som har et felles ledd, markert i *kursiv*.  
 Du skal kombinere de to setningene til én setning.  
 Setning **nummer 1** skal innlede den nye setningen. Setning **nummer 2** skal komme etter fellesleddet, som vist i eksempelet.  
 Rekk opp hånden hvis du lurer på hva et ord betyr.

Eksempel:

Setning 1	Setning 2	Svar slik	Ikke slik
Den gamle <i>mannen er smart</i>	<i>Mannen</i> leser	Den gamle <i>mannen</i> som leser er smart	Den gamle <i>mannen</i> som er smart <i>leser</i>

Noen av informantene brukte mindre enn 45 minutter på å gjennomføre oppgaven. De ble oppmuntret til å se over svarene og eventuelt svare på oppgavene de hadde latt stå tomme. Alle informantene ble ferdige innen tiden.

<sup>31</sup> Eksempler på relativsetninger som vanligvis er ikke-restriktive, er relativsetninger som står til et korrelat som bare refererer til ett individ og relativsetninger som inneholder *forresten* og *for øvrig* (Faarlund, Lie og Vannebo, 1997, 1051).

Hvorfor

Begrunnelsen for setningskombinasjonsoppgaven var å få bekreftet eller avkreftet alle prediksjonene. En ulempe med styrt språkbruk som dette er at resultatene, ifølge Løver (2015, 48), har lavere økologisk validitet enn observasjoner av naturlig språkbruk, men som nevnt i kapittel 3.1.1 er oppgaver av denne typen nødvendig for å få data om infrekvente og komplekse relativsetninger. En annen fordel er at metoden har blitt mye brukt tidligere, og det er derfor lett å sammenligne resultatene med tidligere studier.

### Grammatikalitetstesten

Den opprinnelige planen var at informantene til slutt skulle ta en grammatikalitetstest. Begrunnelsen for denne oppgaven var å teste reseptiv kunnskap om relativsetninger og få bekreftet eller avkreftet prediksjon I, III og IV. Datainnsamlingen gikk imidlertid ikke som planlagt fordi halvparten av informantene ikke hadde mulighet til å ta testen. Det, i kombinasjon med at datamaterialet allerede var veldig stort, førte til at testen ble ekskludert fra dataanalysen.

### 3.1.3 Databearbeiding Friproduksjonsoppgaven

Hva

I bearbeidingen av dataene fra friproduksjonsoppgaven gjorde jeg tre ting: 1) identifiserte relativsetningene, 2) analyserte konstruksjonene for å finne korrelatets funksjon i oversetningen og relativiseringsleddets funksjon i relativsetningen og 3) telte hvor mange relativsetninger av hver type hver informant produserte.

Hvordan

Det første jeg gjorde var å identifisere relativsetningene i tråd med definisjonen av relativsetninger i kapittel 2.1.1. Implikative setninger der korrelatet var noe annet enn et pronomen eller substantiv, ble ikke regnet som relativsetninger. Det vil si at implikative tidsleddsetninger, stedsleddsetninger og sammenligningssetninger ble sett vekk ifra. Når det gjelder ordklassen pronomen, er det imidlertid slik at noen ord som tidligere ble regnet som pronomen, nå kategoriseres som medlemmer av andre ordklasser (Kulbrandstad, 2005, 157). Ett av disse ordene er *noen*, og to av informantene produserte relativsetninger der *noen* var korrelatet. Jeg har valgt å inkludere disse to relativsetningene fordi *noen* er brukt substantivisk

i de to konstruksjonene. Dessuten opererer to av korpusene jeg har søkt i, med gammel ordklasseinndeling, og jeg har dermed fått treff på relativsetninger som står til *noen* i korpussøkene.

De ytterligere avgrensingene av relativsetninger, som vi i kapittel 3.2.1 skal se at jeg gjorde i korpussøkene, var ikke aktuelle i friproduksjonsoppgaven ettersom ingen av informantene produserte ubundne relativsetninger der korrelatet var *hva*, *hvem* eller *hvilken*. De produserte heller ingen relativsetninger innledet av *å*, såkalte infinitivsrelativer, eller relativsetninger innledet av spørreordene *hvor*, *hvorav*, *hvilken*, *hvorfra*, *hvoretter* og *hvis*.

Noen av setningene informantene produserte, ble ekskludert fordi det var usikkert om det var snakk om en relativsetning uten *som*, eller noe annet.<sup>32</sup> Til slutt var det også en ufullstendig, overstrøket relativsetning som ble ekskludert.

Det andre jeg gjorde, var å identifisere korrelatets funksjon i oversetningen og relativiseringsleddets funksjon i relativsetningen. Et eksempel på en analysert setning ser vi her:

<p>SUBJ..... FVL.. DOBJ.....  Mannen og konen hans møtte <b>en kvinne</b> som mannen hadde kysset ____ tidligere.  SAL SUBJ FVL IVL DOBJ ADVL</p>
---

Korrelatet *en kvinne* har funksjonen direkte objekt i oversetningen og det implisitte relativiseringsleddet har funksjonen direkte objekt i relativsetningen.

Det er verdt å merke seg at i setninger der relativsetningen er innføyd i en leddsetning eller en infinitivkonstruksjon, og ikke i en helsetning som i eksempelet over, er det funksjonen i leddsetningen eller infinitivkonstruksjonen som telles. I setningen nedenfor er altså korrelatets funksjon i oversetningen indirekte objekt:

<p>SUBJ FVL... DOBJ.....  SAL SUBJ FVL DOBJ IOBJ2.....  Jeg mener at han gir skyld til <b>de 3 gutter</b> som ____ gikk forbi.  SAL SUBJ FVL ADVL</p>
---

<sup>32</sup> I setningene *\*Det var tre unger som lekte i nærheten, kom og hjulpet han for å reise seg igjen og samlet opp alle pærene for ham* er det usikkert om det som mangler i begynnelsen av setning 2 og 3 er *som* eller subjektet. I setningen *\*Da ble han overrasket over gutte disse tre guttene kom frem med frutene hennes* er det usikkert om det som mangler i begynnelsen av setning 2 er *at* eller *som*.

Når det gjelder korrelatets funksjon i oversetningen, er det også verdt å merke seg at korrelatet kan være del av frase som er innføydd i en annen frase, som igjen er innføydd i en annen frase. I eksempelet *Gutten var frekk nok til å lure med seg den ene kurven med pærer som stod på bakken før han syklet videre* er korrelatet *pærer* en del av preposisjonsfrasen *med pærer* som er en del av substantivfrasen *den ene kurven*. Relativsetninger knyttet til korrelat som var del av innføyde fraser, ble plassert i en egen kategori.

Funksjonene som ble identifisert i friproduksjonsoppgaven var subjekt, potensielt subjekt, direkte objekt, indirekte objekt, preposisjonsobjekt og adverbial. For å kunne sammenligne resultatene med TH har jeg brukt Keenan og Comries definisjoner av funksjonene i de tilfellene de skiller seg fra andre grammatikeres. Det betyr for det første at jeg har regnet med at indirekte objekt kan bestå av både nominalfraser og preposisjonsfraser med *til* (Keenan og Comrie, 1979, 346). I kapittel 3.1.2 ble det imidlertid klart at de fleste tidligere studiene kun har brukt relativiseringer av indirekte objekt med preposisjonsfraser i sitt elisiteringsmaterial. For også å kunne sammenligne resultatene med disse studiene har jeg derfor skilt mellom de to typene indirekte objekt i analysen. IOBJ-relativer i konstruksjoner som *mannen som gutten sendte et brev*, kaller jeg for type én eller IOBJ1, mens IOBJ-relativer i konstruksjoner som *mannen som gutten sendte et brev til*, kaller jeg for type to eller IOBJ2.

For å kunne sammenligne resultatene med TH har jeg for det andre regnet med at det finnes en funksjon kalt preposisjonsobjekt, og at denne funksjonen skiller seg fra adverbial ved at preposisjonsobjekt består av en preposisjonsfrase som inneholder en nomenfrase "(...) that express[es] arguments of the main predicate, as *the chest* in *John put the money in the chest* rather than ones having a more adverbial function like *Chicago* in *John lives in Chicago* (...)" (Keenan og Comrie, 1977, 66). Det vil si at jeg regner preposisjonsfraser der nomenfrasen er en situasjonsdeltaker som preposisjonsobjekt og preposisjonsfraser der nomenfrasen uttrykker en omstendighet ved situasjonen for adverbial. Å skille mellom slike preposisjonsfraser er imidlertid ikke alltid så enkelt. Ifølge Kinn (personlig kommunikasjon, 06.02.17) er det tre trekk som er vanlig å vektlegge, og det er også disse jeg har fokusert på i min analyse. Det første trekket er at preposisjonen i preposisjonsfraser som fungerer som preposisjonsobjekt, ofte har avsvakket eller abstrakt betydning, mens preposisjonen i preposisjonsfraser som fungerer som adverbial, ofte har konkret betydning. Hvis vi ser på to eksempler fra materialet, så har preposisjonen *på* i eksempel 1 avsvakket betydning, mens preposisjonen *foran* i eksempel 2 har konkret betydning:

1. *Det er åpenbart at han passer på maten som han tar fra trær.*
2. *Etter dette gikk de tre guttene i foran den mannen som plukket pærene.*

Det andre trekket er at forbindelsen mellom verb og preposisjon ofte er fast ved preposisjonsobjekt, mens ved adverbial kan preposisjonen som regel veksle med andre preposisjoner. Vi kan ikke erstatte preposisjonen i eksempel 1, men det er mulig i eksempel 2: *Etter dette gikk de tre guttene bak den mannen som plukket pærene.* Det tredje trekket er at ved preposisjonsobjekt er ofte preposisjonsfrasen obligatorisk, mens ved adverbial kan ofte preposisjonsfrasen kuttes. Vi kan ikke si *\*Det er åpenbart at han passer*, men det er mulig å si *Etter dette gikk de tre guttene.* Korrelatet til relativsetningen i eksempel 1 har derfor funksjonen preposisjonsobjekt i oversetningen, mens korrelatet i eksempel 2 har funksjonen adverbial i oversetningen.

For å kunne sammenligne resultatene med Diessel og Tomasellos (2005) resultater har jeg også regnet med at substantivfrasen på objektplassen i presenteringssetninger har funksjonen potensielt subjekt, ikke objekt. Et eksempel på en presenteringssetning fra materialet er: *Det var tre unger som lekte i nærheten.* Noen grammatikere regner leddet som objekt ut ifra formelle kriterium, blant annet at det alltid står på samme plassen som objektet (Kulbrandstad og Kinn, 2016, 313; Faarlund, Lie og Vannebo, 1997, 828–837), men i denne studien har jeg valgt å kalle slike ledd for potensielle subjekt for å skille dem fra objekt. Diessel og Tomasellos (2005) studie viste nemlig at engelske og tyske barn lærte PN-modifiseringer, som inkluderer potensielle subjekt, tidligere enn OBJ-modifiseringer.

Etter at korrelatets og relativiseringsleddets funksjon i alle konstruksjonene var analysert, telte jeg hvor mange relativsetninger av hver type informantene produserte. Relativsetninger der korrelatets funksjon i oversetningen var direkte objekt og preposisjonsobjekt, ble telt sammen siden Diessel og Tomasello (2005) ikke skiller mellom disse funksjonene i oversetningen i sin studie.



## Setningskombinasjonsoppgaven

Hva

I bearbeidningen av dataene fra setningskombinasjonsoppgaven gjorde jeg også tre ting: 1) kategoriserte svarene til informantene som korrekte eller inkorrekte, 2) plasserte de inkorrekte svarene i ulike feilkategorier og 3) telte hvor mange relativsetninger av hver type hver informant produserte korrekt og inkorrekt, hvor mange relativsetninger med kopier hver informant produserte og hvor mange relativsetninger informantene produserte der en annen funksjon enn den oppgaven krevde, ble relativisert.

Hvordan

Det første jeg gjorde var å kategorisere svarene til informantene som korrekte eller inkorrekte. Svarene ble regnet som korrekte hvis de var i tråd med instruksene og enten ikke inneholdt feil, eller kun inneholdt mindre feil. Mindre feil vil si feil som jeg antok ikke hadde noe å gjøre med produksjonen av relativsetninger, slik som stavefeil, bøyingsfeil og feilplassert adverbial. Flere av oppgavene åpnet opp for to korrekte svar. Ved alle restriktive relativiseringer utenom relativiseringer av subjekt ble både svar med og uten *som* regnet som korrekt, for eksempel ble både *Steven Spielberg hadde laget filmen som vi så på* og *Steven Spielberg hadde laget filmen vi så på* regnet som korrekt. Ved IOBJ-relativene ble svar både med og uten preposisjon regnet som korrekt, for eksempel ble både *Der er min far som jeg ga en gave* og *Der er min far som jeg ga en gave til* regnet som korrekt.

Svar som ikke var i tråd med instruksene og inneholdt større feil, ble kategorisert som inkorrekte og plassert i feilkategorier. Tabell 5 på neste side presenterer de ulike feilkategoriene og gir et eksempel på svar fra hver kategori. Som vi ser i tabellen er det kun feilkategori 1a, 1b og 6 som består av ugrammatiske svar. De andre kategoriene består av svar som er grammatiske, men som likevel har blitt regnet som inkorrekte siden informantene ikke har fulgt instruksene.

<b>Feilkategori</b>	<b>Eksempel på feil</b>	<b>Aktuell deloppgave</b>
1a. Bruker pronomenkopi i relativsetningen.	<i>Der er Ronaldo som Messi en bedre spiller enn ham.</i>	<i>Der er Ronaldo. Messi er en bedre spiller enn Ronaldo.</i>
1b. Bruker nomenkopi i relativsetningen.	<i>Dette er min onkel som jeg kjenner min onkel godt.</i>	<i>Dette er min onkel. Jeg kjenner min onkel godt</i>
2a. Endrer på rekkefølgen slik at setning 2 utgjør oversetningen.	<i>Vi traff Maria som spiller fotball i går.</i>	<i>Maria spiller fotball. Vi traff Maria i går.</i>
2b. Endrer på rekkefølgen slik at deler av setning 1 utgjør relativsetningen.	<i>Den lille jenta som bor i nabohuset er gutten høyere enn.</i>	<i>Den lille jenten bor i nabohuset. Gutten er høyere enn jenten.</i>
2c. Endrer på rekkefølgen og adjektivet i relativsetningen når setning 2 er en sammenligningssetning.	<i>Den lille jenten som er lavere enn gutten bor i nabohuset.</i>	<i>Den lille jenten bor i nabohuset. Gutten er høyere enn jenten.</i>
3. Plasserer relativsetningen etter et annet ledd enn korrelatet.	<i>Der er Messi som er en bedre spiller enn Ronaldo.</i>	<i>Der er Ronaldo. Messi er en bedre spiller enn Ronaldo.</i>
4. Endrer syntaktisk struktur i relativsetningen.	<i>Gutten som fikk en ball av moren ble glad.</i>	<i>Gutten ble glad. Moren ga gutten en ball.</i>
5. Produserer ikke en relativsetning.	<i>Gutten ble glad når moren ga ham en ball.</i>	<i>Gutten ble glad. Moren ga gutten en ball.</i>
6. Gjør andre feil som tyder på problemer med å produsere relativsetninger.	<i>Dette er bilen som i bussen krasjet er min.</i>	<i>Dette er bilen min. Bussen krasjet i bilen min.</i>

Tabell 5: Feilkategorier i setningskombinasjonsoppgaven med eksempler.

Det siste jeg gjorde var å telle hvor mange relativsetninger av hver type hver informant produserte korrekt og inkorrekt, hvor mange relativsetninger med pronomenkopier hver informant produserte og hvor mange relativsetninger informantene produserte der en annen funksjon enn den oppgaven krevde, ble relativisert. Det viste seg at alle informantene gjorde feil på relativiseringene av genitivsledd. Siden det bare var én deloppgave der informantene skulle relativisere genitivsledd, og siden datamaterialet allerede var veldig omfattende, ble GEN-relativene ekskludert fra analysen. Det viste seg også at én av informantene, informant 9<sup>ARA</sup>, ikke svarte på noen av oppgavene på side to av arket. Denne informantens svar ble derfor også ekskludert fra analysen av setningskombinasjonsoppgaven.

### 3.2 Metoden i undersøkelsen av de norske relativsetningenes frekvens i korpusene

Temaet for dette kapittelet er hvordan jeg undersøkte norske relativsetningers frekvens i tre forskjellige korpus: Norsk talespråskorpus (NoTa) - Oslodelen, Leksikografisk bokmålskorpus (LB) og NorGramBank. Kapittel 3.2.1 tar for seg hva et korpus er og hva som kjennetegner NoTa, LB og NorGramBank, hvordan jeg har søkt i dem og begrunnelsen for

valget av disse korpusene. Kapittel 3.2.2 handler om hva jeg gjorde i bearbeidingen av dataene, nærmere bestemt hvordan jeg identifiserte, analyserte, kategoriserte og telte relativsetningene i korpusene.

### 3.2.1 Datainnsamling

Hva

Det finnes mange ulike definisjoner av et korpus, men ifølge McEnery, Xiao og Tono (2006, 5) er det konsensus om at et korpus er ”(...) a collection of (1) *machine-readable* (2) *authentic* texts (including transcripts of spoken data) which is (3) *sampled* to be (4) *representative* of a particular language or language variety”. Representativiteten til korpuset er avhengig av korpusets størrelse og balanse. Hvis korpuset består av mange ord og tekster fra mange teksttyper eller informanter, er det mulig å gjøre frekvensundersøkelser og generalisere funnene til å være gjeldende for språket korpuset representerer.

Det første korpuset jeg søkte i, var Oslodelen av Norsk talespråkkorpus. Dette korpuset består av intervjuer og samtaler gjennomført i 2005 med 166 informanter oppvokst i Oslo-området (Tekstlaboratoriet, ”Norske talespråkkorpus”, lest 29.01.17). Informantene skal være representative med hensyn til alder, kjønn, utdanning og hvor de bor i Oslo. Til sammen består korpuset av 900 000 ord som er ortografisk transkribert og grammatisk tagget. At ordene er grammatisk tagget vil si at de er annotert for ordklasse, morfosyntaktisk kategori og syntaktiske trekk.

Det andre korpuset jeg søkte i, var Leksikografisk bokmålskorpus. I motsetning til NoTa er dette et skriftspråkkorpus som består av bokmåltekster skrevet i perioden 1985–2013 (UiO, ”Leksikografisk bokmålskorpus”, lest 29.01.17). Tekstene er hentet fra aviser, sakprosa, skjønnlitteratur, tv-teksting og upublisert materiale. Mengden av ulike tekster i korpuset er basert på undersøkelser av hvilke typer tekst, og hvor mye av hver type, en gjennomsnittsleser møter på. Det består av flest sakprosaetekster (45 %), fulgt av skjønnlitterære tekster (35 %), avistekster (10 %), tv-teksting (5 %) og upublisert materiale (5 %). Til sammen består korpuset av 100 millioner ord som er grammatisk tagget.

Det tredje korpuset det ble søkt i, var NorGramBank. NorGramBank er et skriftspråkkorpus som består av skjønnlitterære tekster, sakprosa og avistekster. Skjønnlitteraturen er hentet fra Nasjonalbiblioteket, mens sakprosaen og avistekstene er hentet fra Leksikografisk

bokmålskorpus, Norwegian newspaper corpus og Nynorskkorpuset ved Norsk Ordbok 2014 (Dyvik et al., 2016, 3557). I motsetning til LB inneholder NorGramBank altså nynorsktekster. NorGramBank skiller seg videre fra både LB og NoTa ved at det i tillegg til å være grammatisk tagget, også er syntaktisk tagget. Syntaktisk annotering gir ikke bare lingvistisk informasjon om enkeltord, men sier også noe om det syntaktiske forholdet mellom setningsleddene (McEnery, Xiao og Tono, 2006, 36). En slik annotering er mer krevende enn bare grammatisk annotering og må ofte gjøres manuelt for at annoteringen skal bli korrekt (McEnery, Xiao og Tono, 2006, 37). INESS-prosjektet har imidlertid utviklet en komputasjonell grammatikk, NorGram, som brukes sammen med LFG Parsebanker til å analysere norske setninger automatisk. Analysen viser både c-strukturen, det vil si hvordan ordene i setningen er hierarkisk gruppert i fraser, og f-strukturen, det vil si hvilke syntaktiske funksjoner frasene har og hvilke grammatiske trekk ordene har, for eksempel tempus og numerus (INESS, ”Treebank description”, lest 28.02.17).

Hvordan

Søkene jeg gjorde etter relativsetninger i NoTa og LB var som følger:

*Substantiv (!proprium) + som + verb (presens og preteritum)*  
*Pronomen + som + verb (presens og preteritum)*  
*Substantiv (!proprium) + som + substantiv (!proprium) + verb (presens og preteritum)*  
*Substantiv (!proprium) + som + pronomen + verb (presens og preteritum)*  
*Pronomen + som + substantiv (!proprium) + verb (presens og preteritum)*  
*Pronomen + som + pronomen + verb (presens og preteritum)*  
*Substantiv (!proprium) + substantiv (!proprium) + verb (presens og preteritum)*  
*Substantiv (!proprium) + pronomen + verb (presens og preteritum)*  
*Pronomen + substantiv (!proprium) + verb (presens og preteritum)*  
*Pronomen + pronomen + verb (presens og preteritum)*

Det første jeg måtte forholde meg til når jeg skulle søke etter relativsetninger, var naturligvis min egen definisjon av relativsetninger, jamfør kapittel 2.1.1. Siden definisjonen kun inkluderer leddsetninger der leddet som beskrives er en nomenfrase, søkte jeg kun etter relativsetninger der korrelatet var et pronomen eller substantiv.

Definisjonen sier ingenting om innlederord, men jeg valgte å avgrense søket til relativsetninger uten innlederord og relativsetninger innledet av *som*. Jeg søkte ikke etter relativsetninger innledet av spørreord som *hvor*, *hvorav*, *hvorfra*, *hvoretter* og *hvilken* siden disse kun brukes i bokmål og er svært sjeldne (Faarlund, Lie og Vannebo, 1997, 1056). Som nevnt i kapittel 3.1.3, har jeg også ekskludert genitivsledd fra analysen, og det var derfor ikke

nødvendig å søke etter relativsetninger innledet av *hvis*. Jeg har heller ikke søkt etter infinitivsrelativer fordi de har en veldig avgrenset distribusjon i norsk, og fordi relativiseringsleddet i slike relativsetninger ikke kan ha alle nominale funksjoner i infinitivskonstruksjonen (relativiseringsleddet kan ikke være et subjekt) (Faarlund, Lie og Vannebo, 1997, 1062–1063).

Siden hensikten med korpussøkene blant annet var å finne frekvensen til relativiseringene av ulike funksjoner i norsk, måtte søkeuttrykkene ha tre forskjellige former. SUBJ-relativer pluss korrelat har nemlig formen *NF [som V...]* i norsk, mens OBJ-relativer pluss korrelat enten har formen *NF [som NF V]* eller *NF [NF V]*. Forskjellen på formen til OBJ-relativene er om *som* er inkludert eller ei. Som vi så i kapittel 2.1.1, er *som* valgfritt ved OBJ-relativer i norsk. De to øverste søkeuttrykkene ovenfor er etter SUBJ-relativer, mens de åtte andre er etter OBJ-relativer.

I nomenfrasene med substantiv har jeg utelukket proprium for å fjerne svært frekvente treff på egennavn slik som *Grete Horntvedt sier ....* og *Statoils krav blir...* Videre har jeg kun søkt på verb i presens og preteritum for å få fullstendige setninger.

Alle søkene ble gjort samtidig. Maks antall resultater ble begrenset til de 500 første siden jeg ikke fikk noen treff da jeg søkte på tilfeldig utvalg. En svakhet ved dette er at jeg i NoTa kun har fått opp setninger produsert av noen få av informantene og i LB kun har fått opp setninger hentet fra avistekster. Som vi skal se i resultatkapittelet, stemmer imidlertid resultatene godt overens med resultatene i NorGramBank, der det har blitt søkt i hele korpuset.

Når det gjelder søkene i NorGramBank, fikk jeg hjelp av professor Helge Dyvik ved UiB. Rammeverket til NorGramBank er nemlig leksikalsk funksjonell grammatikk (INESS, ”Treebank description”, lest 28.02.17), og det å søke og å forstå søkeuttrykkene krever en viss kjennskap til LFG. Det viktigste angående Dyviks søk er at han, i likhet med meg, kun søkte på relativsetninger der korrelatet var et pronomen eller et substantiv. Han søkte også kun etter relativsetninger uten innlederord og relativsetninger med *som*. Ubundne relativsetninger, relativsetninger innledet av spørreordene *hvor*, *hvorav*, *hvorfra*, *hvoretter* og *hvilken* og infinitivsrelativer ble utelatt. I motsetning til meg søkte han også etter relativsetninger innledet av *hvis* (Dyvik, personlig kommunikasjon, 09.03.17). De største forskjellene mellom søkene er imidlertid at han søkte gjennom hele korpuset, og at korpusets syntaktiske tagging gjorde

det mulig å søke etter, og få treff på, alle relativsetningene der korrelatet hadde en viss funksjon i oversetningen og der relativiseringsleddet hadde en viss funksjon i relativsetningen. Det var altså ikke nødvendig å analysere hvert treff manuelt.

Hvorfor

Årsaken til at jeg valgte å søke i akkurat NoTa og LB, var at jeg ønsket data om hvordan relativsetninger brukes i henholdsvis norsk talespråk og norsk skriftspråk. Begge korpusene er grammatisk tagget, noe som gjorde det mulig å søke etter relativsetninger. Begge korpusene er også store og balanserte: NoTa er ut ifra Tekstlaboratoriets side, ”Norske talespråkkorpus”, det største norske talespråkkorpuset både når det gjelder antall ord og antall informanter, mens LB ser ut til å være et av de største skriftspråkkorpusene (UiO, ”Skriftspråkkorpus”, lest 29.01.17), i tillegg til at det inneholder tekster fra flere ulike teksttyper. Korpusene kan imidlertid ikke sies å være representative for det norske språket generelt siden NoTa kun inneholder tekster fra informanter i Oslo-området, mens LB kun inneholder bokmålstekster. Av den grunn var det en stor fordel at Dyvik tilbød seg å søke gjennom NorGramBank i tillegg. Som nevnt tidligere inneholder NorGramBank nynorsktekster, og korpuset er dermed mer representativt for det norske språket generelt enn LB.

### *3.2.2 Databearbeiding*

Hva

I analysen av korpussøkene i LB og NoTa gjorde jeg det samme som i friproduksjonsoppgaven: 1) identifiserte relativsetningene, 2) analyserte konstruksjonene for å finne korrelatets funksjon i oversetningen og relativiseringsleddets funksjon i relativsetningen og 3) telte hvor mange relativsetninger av hver type det fantes i korpusene. På grunn av tidsbegrensninger identifiserte, analyserte og telte jeg kun de 100 første relativsetningene i hvert korpus. Treffene i NorGramBank trengte som sagt ikke å analyseres siden korpuset er syntaktisk tagget.

Hvordan

I korpussøkene i LB og NoTa fikk jeg en del treff som ikke var relativsetninger, men hadde samme form. Tabell 6 gir eksempler på typisk feiltreff i LB:

<b>Feiltagger:</b>	Etter frokost 07.30 dro vi i bakken
<b>Genitivs-konstruksjoner:</b>	<b>dagens barneavdeling har</b> en standard som ikke er verdt kongeriket Norge
<b>Frie predikativ:</b>	Aker sykehus skal ha en fødeavdeling hvor <b>man som lokalsykehus kan</b> gi sine kvinner et tilbud for ukompliserte fødsler
<b>Skrivefeil:</b>	Likeledes vil de fredede <b>arealene utenomhus blir</b> hardt belastet
<b>At-setninger uten at:</b>	Uansett syns <b>jeg de burde</b> utfordret mer
<b>Indefinitte mengdeuttrykk:</b>	Men etter oppslag i Aftenposten, sterkt påtrykk fra tidligere ordfører Peter N. Myhre (Frp), Albert Nordengen (h) og en lang <b>rekke enkeltpersoner har</b> byråden innsett uretten
<b>Apposisjoner:</b>	<b>Lørdag ettermiddag skulle</b> innehaversken av en blomsterforretning på Skøyen forlate butikken med de siste dagers omsetning
<b>Avvikende leddstilling:</b>	Her på min lanse <b>jeg bærer</b> mitt duftende kornbrød og vinen

Tabell 6: Typer av feiltreff i LB med eksempler.

Tabell 7 gir eksempler på typiske feiltreff i NoTa:

<b>Feiltagger:</b>	ja # <b>ja den er</b> kanskje det
<b>Gjentakelser:</b>	så <b>de de hjelper</b> jo til med ting
<b>At-setninger uten at:</b>	eller så var det # første klasse så husker <b>jeg vi hadde</b> mye løpekonkurranser i friminuttene
<b>Ytringer som ikke er skilt med pausemarkør:</b>	ne- ja # det var vel <b>det jeg vet</b> ikke hvor mange stadion tar jeg
<b>Ekstraposisjoner:</b>	og han (uforståelig) gjemmer jo kamera da # men <b>vakta han ser</b> det jo og vi ”nei faen når tar n kamera”
<b>Selvkorrigeringer:</b>	men <b>han det stemmer</b> han spiller golf

Tabell 7: Typer av feiltreff i NoTa med eksempler.

Slike feiltreff ble selvfølgelig ekskludert. I tråd med definisjonen ekskluderte jeg også ubundne relativsetninger der korrelatet er et spørrepronomen, for eksempel: *Jeg vil ikke vite hvem de er.* Til slutt ekskluderte jeg en undergruppe av implikative tidsleddsetninger der korrelatet er et substantiv, men der relativiseringsleddet er et adverbialt ledd. Et eksempel på en slik setning er: *Krigen i det tidligere Jugoslavia har krevet omkring 200000 liv i løpet av de 21 månedene den har pågått.* Som nevnt i kapittel 3.1.3, fikk jeg en del treff på relativsetninger der korrelatet er det som tidligere ble kalt for ubestemte pronomen, men som i dag kalles for determinativer (*noe, alle*). Disse har jeg inkludert i analysen siden informantene produserte noen slike relativsetninger i friproduksjonsoppgaven.

I selve setningsanalysen identifiserte jeg korrelatets funksjon i oversetningen og relativiseringsleddets funksjon i relativsetningen. Funksjonene viste seg å være de samme som i friproduksjonsoppgaven (subjekt, direkte objekt, indirekte objekt, preposisjonsobjekt, adverbial og potensielt subjekt) pluss subjektspredikativ (SPIV) og fritt predikativ (FPIV).

Det var imidlertid en del ufullstendige setninger i korpusene der det ikke var mulig å identifisere korrelatets funksjon i oversetningen. Disse ble merket med FRAG-.

Avgrensingene mellom de fleste av disse funksjonene har blitt gjennomgått i kapittel 3.1.3, men når det gjelder subjektspredikativ må det nevnes at jeg både har inkludert ”vanlige” subjektspredikativ og siste ledd i utbrytninger, for eksempel *jeg* i *Det er jeg som driver butikken*.

Til slutt telte jeg hvor mange relativsetninger av hver type informantene produserte.

Relativsetninger der funksjonen i oversetningen var direkte objekt og preposisjonsobjekt ble telt sammen på samme måte som i friproduksjonsoppgaven.



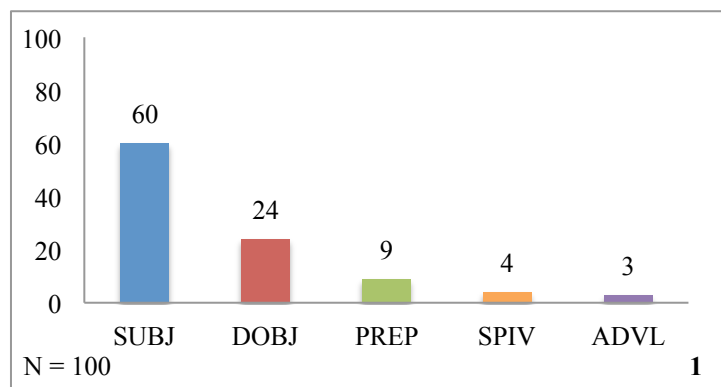
## 4 NORSKE RELATIVSETNINGERS FREKVENNS OG KOMPLEKSITET

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene av undersøkelsen av norske relativsetningers frekvens og analysen av norske relativsetningers kompleksitet. Siden prediksjon I sier at de arabiske innlærernes performanse på relativsetninger vil variere ut ifra relativiseringsleddets funksjon i relativsetningen i norsk, handler kapittel 4.1 om frekvensen og kompleksiteten til ulike relativiseringer. Siden prediksjon IV sier at de arabiske innlærernes performanse på relativsetninger vil variere ut ifra korrelatets funksjon i oversetningen i norsk, handler kapittel 4.2 om frekvensen og kompleksiteten til ulike modifieringer.

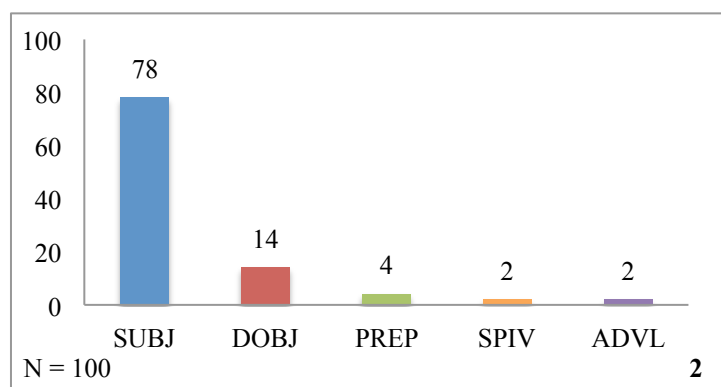
### 4.1 Relativiseringens frekvens og kompleksitet

#### 4.1.1 Relativiseringens frekvens

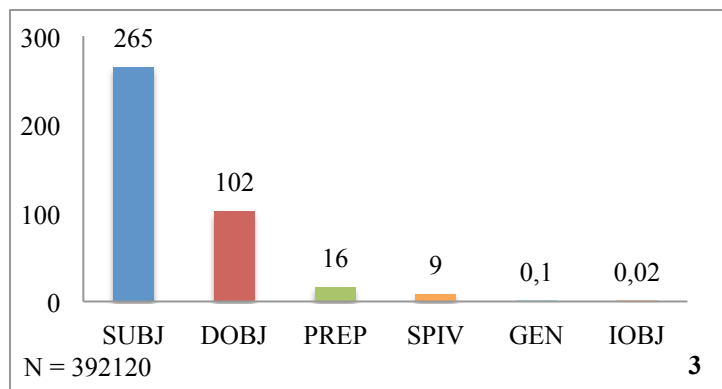
For å få data om de ulike relativiseringens frekvens i norsk ble det, som beskrevet i kapittel 3, gjennomført søk i NoTa, LB og NorGramBank. Figur 1, 2 og 3 viser resultatene i de ulike korpusene:



Figur 1: Relativiseringsleddets funksjon i relativsetningen i de 100 første relativsetningene i NoTa.



Figur 2: Relativiseringsleddets funksjon i relativsetningen i de 100 første relativsetningene i LB.



Figur 3: Antall tusen relativsetninger i NorGramBank der relativiseringsleddets funksjon er SUBJ, DOBJ, PREP, SPIV, GEN eller IOBJ i relativsetningen.

Undersøkelsene i alle tre korpus viste at relativisering av subjekt var klart mest frekvent, fulgt av direkte objekt, preposisjonsobjekt og subjektspredikativ. Utenom disse funksjonene var det noen få relativiseringer av adverbial i NoTa og LB, i tillegg til noen få relativiseringer av genitivsledd og indirekte objekt i NorGramBank.

Hvis vi for sammenligningens skyld begrenser oss til de funksjonene som har blitt inkludert i tidligere studier og i setningskombinasjonsoppgaven i denne studien, er frekvenshierarkiet i korpusene som følger: SUBJ > DOBJ > PREP > IOBJ > SAM. Som vi kan se, avviker frekvenshierarkiet i norsk fra TH (se kapittel 2.4.1) ved at preposisjonsobjekt er mer frekvent enn indirekte objekt av både type én og to.

#### 4.1.2 Relativiseringenes kompleksitet

I teorikapittelet ble det klart at det finnes to hypoteser om tilegnelsen av relativsetninger som sier noe om kompleksiteten til de ulike relativiseringene.<sup>33</sup> Diessel og Tomasello (2005) tar for seg kompleksiteten i engelsk og tysk, mens tilhengerne av distansehypotesene tar for seg kompleksiteten i flere ulike språk, blant annet engelsk og koreansk (Tarallo og Myhill, 1983; Hawkins, 1989; Hamilton, 1995; O'Grady, Lee og Choo, 2003). Hva sier så disse hypotesene om kompleksiteten til norske relativiseringer?

<sup>33</sup> Markertshypotesen sier implisitt at funksjonene lavt i hierarkiet er komplekse siden markerthet omfatter strukturell kompleksitet, smal distribusjon og lav frekvens (Berggreen og Tenfjord, 1999, 76–77), men sier ikke noe om hva det er ved markerte trekk som gjør dem komplekse, og vil derfor ikke bli gjennomgått her.

### Diessel og Tomasellos hypotese

Ifølge Diessel og Tomasello (2005, 899) lærer engelske og tyske barn relativisering av subjekt først fordi dette er enkle konstruksjoner som likner på enkle setninger barna kan fra før. Det ene likhetstrekket er at i både SUBJ-relativer og enkle setninger uttrykkes agens i første nomenfrase. Slik er det også i norsk:

Enkel setning: *[Mannen]<sub>NF1</sub> så<sub>V</sub> [gutten]<sub>NF2</sub>*

AGENS

SUBJ-relativ: *[mannen]<sub>NF1</sub> som så<sub>V</sub> [gutten]<sub>NF2</sub>*

AGENS

Det andre likhetstrekket mellom enkle setninger og SUBJ-relativer som Diessel og Tomasello (2005, 900) trekker frem, er at begge konstruksjonene kun har én nomenfrase som alltid har uavhengig referanse. Hvis det er flere nomenfraser i konstruksjonen med samme referanse, er det objektet som har avhengig referanse og er grammatisk markert. Eksempelene *Mannen<sub>i</sub> vasker seg<sub>i</sub>* og *mannen<sub>i</sub> som vasker seg<sub>i</sub>* viser at dette også gjelder i norsk.

Diessel og Tomasello (2005, 899–900) hevder videre at relativiseringer av direkte objekt, indirekte objekt og preposisjonsobjekt læres etter SUBJ-relativer fordi DOBJ-, IOBJ- og PREP-relativer skiller seg fra enkle setninger barna kan fra før. Den ene forskjellen er at agens ikke uttrykkes i første nomenfrase i DOBJ-, IOBJ- og PREP-relativer. Dette gjelder også i norsk:

DOBJ-relativ: *[mannen]<sub>NF1</sub> som [gutten]<sub>NF2</sub> så*

AGENS

IOBJ-relativ: *[mannen]<sub>NF1</sub> som [gutten]<sub>NF2</sub> sendte et brev<sup>34</sup>*

AGENS

*[mannen]<sub>NF1</sub> som [gutten]<sub>NF2</sub> sendte et brev til*

AGENS

PREP-relativ: *[mannen]<sub>NF1</sub> som [gutten]<sub>NF2</sub> lekte med*

AGENS

Den andre forskjellen er at OBJ-relativer, i motsetning til SUBJ-relativer, har to nomenfraser som alltid har uavhengig referanse (Diessel og Tomasello, 2005, 900). I eksempelsetningen

---

<sup>34</sup> Jeg har inkludert IOBJ-relativer av type én her selv om Diessel og Tomasello (2005, 902–903) kun brukte IOBJ-relativer av type to i sitt elisiteringsmaterial.

*mannen som kvinnen vasker* ser vi at det samme gjelder i norsk. Den andre nomenfrasen i relativsetningen kan ikke ha samme referanse som nomenfrasen som utgjør korrelatet, jamfør konstruksjonen *\*mannen<sub>i</sub> som seg<sub>i</sub> vasker*.

Diessel og Tomasello (2005) har ikke inkludert relativiseringer av sammenligningsobjekt i sin studie, men i SAM-relativer er agens' posisjon og referanse som i de andre formene for OBJ-relativer:

SAM-relativ: *[mannen]<sub>NF1</sub> som [gutten]<sub>NF2</sub> er høyere enn*  
 AGENS

For å oppsummere er altså dette Diessel og Tomasellos kompleksitetshierarki for norsk: SUBJ > DOBJ/IOBJ/PREP/SAM. Hierarkiet avviker fra TH ved at alle funksjonene utenom subjekt er like komplekse.

#### Distansehypotesene

Tilhengerne av distansehypotesene hevder som nevnt tidligere at distansen mellom korrelatet og relativiseringsleddet er avgjørende for relativsetningens prosessering og læring (Tarallo og Myhill, 1984; Hawkins, 1989; Hamilton, 1995; O'Grady, Lee og Choo, 2003).

Relativsetninger med kort distanse er enkle relativsetninger, mens relativsetninger med lang distanse er komplekse.

Det ble klart i kapittel 2.4.2 at det finnes to ulike måter å regne distanse på. O'Grady, Lee og Choo (2003) argumenterer for den strukturelle distansehypotesen siden prediksjonene til den lineære distansehypotesen ikke bekreftes i østasiatiske språk. En annen svakhet med den lineære distansehypotesen er at den ikke sier noe om distansen generelt i relativiseringer av visse funksjoner. Den sier kun noe om distansen i den spesifikke relativiseringen. Det ser vi i DOBJ-relativene i *mannen som gutten så* og *mannen som den unge gutten så*, hvor den lineære distansen varierer mellom tre og fem ord. I det følgende vil derfor kun den strukturelle distansen i norske relativsetninger kommenteres.

Den strukturelle distansen i SUBJ-relativer og DOBJ-relativer i engelsk og koreansk er ifølge O'Grady, Lee og Choo (2003, 435–436) én og to node(r). Slik er det også i norsk:

SUBJ-relativ: *mannen som [<sub>S</sub> \_ så gutten]*  
 1 node

DOBJ-relativ: *mannen som [<sub>S</sub> gutten [<sub>VF</sub> så \_]]*

2 noder

Det er ingen av de nevnte forskerne som sier noe spesifikt om den strukturelle distansen ved andre funksjoner. For å avgjøre hvor mange noder det er mellom korrelatet og relativiseringsleddet i resten av de norske relativiseringene, har jeg derfor brukt XLE-weben til INESS. Resultatene er som følger:

IOBJ-relativ: *mannen som [<sub>S</sub> gutten [<sub>VF</sub> sendte \_ [<sub>KF</sub> et brev]]]*

2 noder

*mannen som [<sub>S</sub> gutten [<sub>VF</sub> sendte [<sub>KF</sub> et brev] [<sub>PF</sub> til \_]]]*

3 noder

PREP-relativ: *mannen som [<sub>S</sub> gutten [<sub>VF</sub> lekte [<sub>PF</sub> med \_]]]*

3 noder

SAM-relativ: *mannen som [<sub>S</sub> gutten [<sub>VF</sub> er [<sub>AF</sub> lavere [<sub>K</sub> enn \_]]]]]*

4 noder

I eksemplene ser vi at distansen i IOBJ-relativene av type én er lik distansen i DOBJ-relativene, mens distansen i IOBJ-relativene av type to er lik distansen i PREP-relativene. Av den grunn er dette den strukturelle distansehypotesens kompleksitetshierarki for norsk: SUBJ > DOBJ/IOBJ/PREP > SAM. Hierarkiet avviker fra TH ved at indirekte objekt er like komplisert som direkte objekt og preposisjonsobjekt. Til forskjell fra Diessel og Tomasello (2005) hevder distansehypotesene at SAM-relativer er mer kompliserte enn de andre relativiseringene.

#### 4.1.3 Oppsummering

Resultatene viser at Diessel og Tomasellos hypotese og distansehypotesene sier nesten det samme om kompleksiteten til norske relativsetninger. Den eneste forskjellen er at distansehypotesene sier at SAM-relativene er mer kompliserte enn de andre OBJ-relativene. Enigheten om hvilke relativsetninger som er enkle og komplekse, illustrerer etter min mening at Diessel og Tomasellos hypotese og den ikke-nativistiske versjonen av distansehypotesene ikke nødvendigvis utelukker hverandre. Siden også Diessel og Tomasello regner med at referenten til en frase i oversetningen inngår som semantisk argument i relativsetningen, kan vi se for oss at relativiseringer det finnes et kommunikasjonsbehov for, ikke bare har blitt grammatikalisert i enkle konstruksjoner der agens uttrykkes i første nomenfrase og der første nomenfrase har uavhengig referanse, men også i enkle konstruksjoner med kort distanse

mellom korrelatet og korrelatets semantiske argument i relativsetningen. Hvis det semantiske argumentet ikke er eksplisitt uttrykt, er det snakk om distansen mellom korrelatet og plassen det semantiske argumentet ville hatt hvis det var uttrykt eksplisitt.<sup>35</sup>

Resultatene viser også at det er et visst samsvar mellom relativ frekvens og kompleksitet i norsk: SUBJ-relativer ser ut til å være både mest frekvent og enklest i norsk, DOBJ-relativer ser ut til å være både nest mest frekvent og nest enklest, PREP-relativer ser ut til å være både tredje mest frekvent og tredje enklest og SAM-relativer ser ut til å være mest komplisert og fraværende i korpusene. Det er imidlertid ikke et samsvar mellom kompleksiteten og frekvensen i IOBJ-relativer. IOBJ-relativer er ifølge begge hypotesene like komplekse som DOBJ- og PREP-relativer, men korpusundersøkelsene viser at de er mye mindre frekvente.

Basert på bruksbasert teori er årsaken til samsvaret ved de fleste funksjonene at ytringer det er et stort kommunikasjonsbehov for, har blitt til frekvente og ofte enkle konstruksjoner, mens ytringer det er et mindre kommunikasjonsbehov for, har blitt til infrekvente og ofte komplekse konstruksjoner (Tomasello, 2003, 17; Sampson, 2009, 11). Keenan og Comrie (1977, 93–94) er også inne på kommunikasjonsbehov når de nevner hvilke funksjoner som er påkrevd av verbet i engelsk:

(...) lexical predicates almost always require a subject. Many require DOs, some require IOs, and a few (e.g. *put*) require OBLs. Furthermore, a few verbs (R. Stockwell, P. Schachter, personal communication) such as *gnash (one's teeth)*, *blink (one's eyes)*, and *water (his eyes watered)* appear to require that their arguments be possessed [by] body parts, similar to the more idiomatic constructions *lose one's nerve*, *blow one's cool*, etc. Finally, no lexical predicate in English requires that it be construed in a comparative construction.

Denne redegjørelsen tyder på at kommunikasjonsbehovet for de ulike relativiseringene er relatert til kommunikasjonsbehovet for de ulike funksjonene generelt, og at behovet er størst for subjekt, fulgt av direkte objekt, indirekte objekt, preposisjonsobjekt, genitivsledd og sammenligningsobjekt. At kommunikasjonsbehovet for subjekt og direkte objekt er stort, og at behovet for genitivsledd og sammenligningsobjekt er lite, virker rimelig. Subjekt brukes

---

<sup>35</sup> I den nativistiske versjonen av distanshypotesene, derimot, er det snakk om distansen mellom korrelatet og et spor som fyller plassen til det implisitte semantiske argumentet i relativsetningen. Det vil si at den nativistiske versjonen av distanshypotesene og Diessel og Tomasellos hypotese ikke er like kompatible. Som nevnt i kapittel 2.3.2, opererer man nemlig ikke med fonologisk tomme kategorier som spor i konstruksjonsbaserte teorier.

nemlig ved alle slags typer hendelser, direkte objekt brukes ved hendelser med to eller flere deltakere, genitivsledd brukes for å uttrykke tilhørighet og sammenligningsobjekt brukes ved sammenligning. Keenan og Comries (1977) plassering av indirekte objekt og preposisjonsobjekt er mer overraskende. Indirekte objekt brukes nemlig ved hendelser med minst tre deltakere, mens preposisjonsobjekt brukes ved hendelser med minst to deltakere. Jeg vil påstå at det er mer sannsynlig at kommunikasjonsbehovet for indirekte objekt er mindre enn for preposisjonsobjekt, siden det finnes færre situasjoner der det er behov for å snakke om en hendelse med minst tre deltakere og en overføring, enn situasjoner der det er behov for å snakke om en hendelse med minst to deltakere. Al-Zaghir (2013, 179) har også påpekt at når vi skal beskrive mennesker i en relativsetning, har vi en sterk preferanse til å referere til deres handlinger eller egenskaper, i stedet for å identifisere dem ved å referere til noe de har mottatt.

Jeg antar altså at kommunikasjonsbehovet for IOBJ-relativer er lavt, og at det har hatt klareste påvirkning på frekvensen, og ikke kompleksiteten, til norske IOBJ-relativer.<sup>36</sup> I TH er imidlertid indirekte objekt den tredje mest tilgjengelige funksjonen for relativisering. Betyr det at kommunikasjonsbehovet for, og frekvensen til, IOBJ-relativer er høyere i andre språk enn norsk? Flere korpusstudier tyder på at det ikke nødvendigvis er tilfellet. Hogbin og Song (2007) fant for eksempel at IOBJ-relativer var fraværende i et utvalg engelske tekster. Al-Zaghir (2013, 33) fant at IOBJ-relativer var de minst frekvente relativiseringene i tekster skrevet på klassisk arabisk, MSA og irakisk dialekt og kommenterer: "This suggests that there is a deviation on the IO position because, according to the NPAH, the IO position should come between the DO and OBL. In fact, IO relatives have not been detected in previous studies conducted on written English either". Ikke engang i Keenans (1975) studie der målet var å validere TH, ble IOBJ-posisjonen bekreftet. Keenan (1975, 139) slo nemlig sammen IOBJ-relativer og PREP-relativer i én kategori og kommenterer ikke i artikkelen hvor mange eksemplarer det var av hver. Alle disse studiene tyder på at tverrspråklig tilgjengelighet ikke alltid reflekteres i frekvens innad i språk slik Keenan (1975, 147–148) hevder. Ifølge Hawkins (1999, 257) er en av årsakene til dette at Keenan og Comries (1977) utvalg av språk er "(...) a convenience one, of course, which does not control for genetic and areal bias".

Uavhengig av avviket fra TH synes en spesifisering av prediksjon I å være på sin plass. Basert på frekvensen i de norske korpusene kan vi gå ut ifra at innlærernes brukshierarki i

---

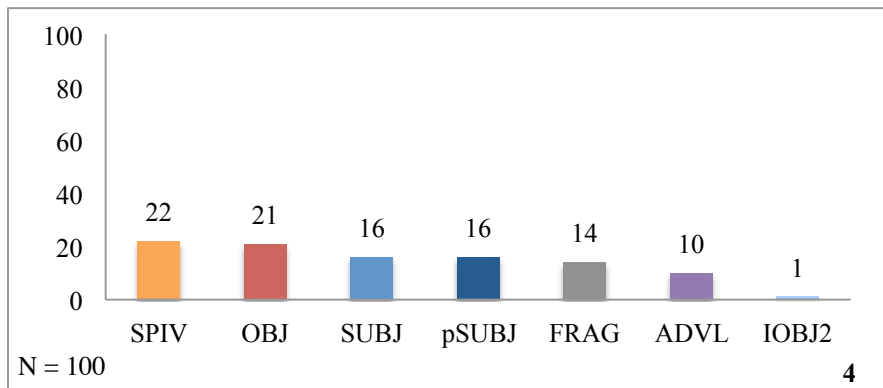
<sup>36</sup> IOBJ-relativer på norsk ser dermed ut til å være et unntak fra Zipfs *law of abbreviation*, jamfør fotnote 11.

friproduksjonsoppgaven og mestringshierarki i setningskombinasjonsoppgaven vil være SUBJ > DOBJ > PREP > IOBJ > SAM. Basert på kompleksiteten i norsk, kan vi gå ut ifra at innlærernes bruks- og mestringshierarki vil være SUBJ > DOBJ/PREP/IOBJ ≥ SAM.<sup>37</sup>

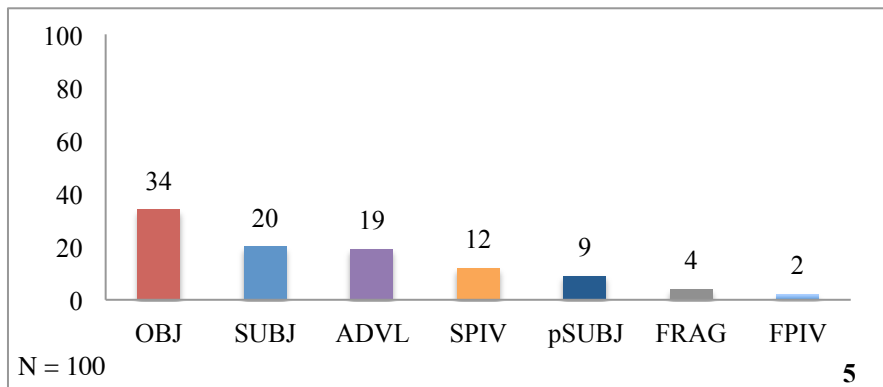
## 4.2 Modifiseringenes frekvens og kompleksitet

### 4.2.1 Modifiseringenes frekvens

I korpusene ble det også søkt etter de ulike modifiseringenes frekvens. Figur 4, 5 og 6 viser resultatene i de ulike korpusene:



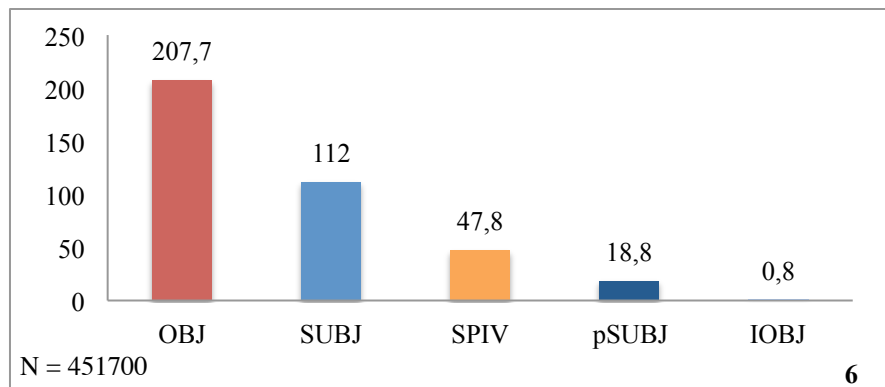
Figur 4: Korrelatets funksjon i oversetningen i de 100 første relativsetningskonstruksjonene i NoTa.



Figur 5: Korrelatets funksjon i oversetningen i de 100 første relativsetningskonstruksjonene i LB.

<sup>37</sup> Dette hierarkiet er en kombinasjon av prediksjonene til Diessel og Tomasellos hypotese og ditansehypotesene siden jeg mener at de komplementerer hverandre. ≥ står for ”bedre eller like godt som”.





Figur 6: Antall tusen relativsetningskonstruksjoner i NorGramBank der korrelatets funksjon i oversetningen er OBJ, SUBJ, SPIV, pSUBJ eller IOBJ.

Skriftspråskorpuserne har til felles at modifiseringer av objekt er mest frekvent og at modifiseringer av subjekt er nest mest frekvent. Deretter følger andre funksjoner, slik som adverbial, subjektspredikativ, potensielt subjekt, fritt predikativ og indirekte objekt. I talespråskorpuset er det derimot modifiseringer av subjektspredikativ som er mest frekvent. Den nest mest frekvente funksjonen er objekt, fulgt av subjekt og potensielt subjekt, adverbial og indirekte objekt.

Hvis vi for sammenligningens skyld begrenser oss til de funksjonene som Diessel og Tomasello (2005) inkluderte i sin studie, og som er inkludert i setningskombinasjonsoppgaven i denne studien, er frekvenshierarkiet i skriftspråskorpuserne OBJ > SUBJ > PN, mens i talespråskorpuset er det PN > OBJ > SUBJ. Som vi så i kapittel 2.4.3, er kategorien predikat nominal en samlebetegnelse Diessel og Tomasello (2005) bruker for nominale setningsledd som kommer etter adverbene *here* og *there*, determinativene *that* og *this* eller pronomenet *it* (som de mener fungerer som subjektet i setningen), og et kopulaverb (Diessel, 2004, 131). På norsk omfatter denne kategorien dermed 1) subjektspredikativ i utbrytninger, 2) subjektspredikativ når subjektet er determinativene *dette* eller *det*, 3) potensielt subjekt når verbet er kopula og 4) subjekt når adverbene *her* og *der* står i forfeltet:

1. *Det er Nils som bor der.*
2. *Dette er bamsen som Kari liker.*
3. *Det er mange leker som ligger på gulvet.*
4. *Der er toget som kjører fort.*

Når relativsetningene av disse typene i korpusene slås sammen, får vi altså de nevnte frekvenshierarkiene. Som vi kan se, er hovedforskjellen på frekvenshierarkiene i skriftspråskorpusene og talespråskorpuset plasseringen av PN-modifiseringer. At det finnes en slik forskjell i korpusene kan muligens skyldes at svært mange av PN-modifiseringene i NoTa var utbrytninger, og utbrytninger virker å være vanligere i talespråk enn i skriftspråk. Ifølge Faarlund, Lie og Vannebo (1997, 1091–1092) brukes utbrytninger ofte i spørsmål og for å hindre at ledd med ny informasjon blir subjekt i talespråket.

#### 4.2.2 Modifiseringenes kompleksitet

I teorikapittelet så vi at Diessel og Tomasello (2005) hypotese også sier noe om kompleksiteten til ulike modifiseringer i tysk og engelsk. Hva sier denne hypotesen om kompleksiteten til norske modifiseringer?

Ifølge forskerne lærer tyske og engelske barn PN-modifiseringer, også kalt presenteringsrelativer, før DOBJ- og SUBJ-modifiseringer fordi PN-modifiseringer er de enkleste modifiseringene i engelsk og tysk (Diessel og Tomasello, 2005, 896). Den første grunnen til at PN-modifiseringer er enkle, er at setningsskjemaet i PN-modifiseringer, [ADVERB/DETERMINATIV/PRONOMEN + KOPULAVERB + NF + RS], ligner på et av de første skjemaene barn tar i bruk generelt (Diessel, 2004, 135). Løver (2015, 59) har funnet at også norske barns PN-modifiseringer har samme form. Den andre grunnen er at PN-modifiseringer kun inneholder én proposisjon (Diessel og Tomasello, 2005, 896). Slik er det også i norsk. *Der er det grønne gresset som vokser overalt* kan parafraseres som *Det grønne gresset vokser overalt*. Den tredje grunnen er at PN-modifiseringer ligner på enkle setninger ved at informasjonen som kommer etter verbet er ny (Diessel og Tomasello, 2005, 896). I eksempelet ovenfor ser vi at dette også gjelder i norsk.

Diessel og Tomasello (2005, 895) sier videre at OBJ-modifiseringer er mer komplekse enn PN-modifiseringer. Årsakene gis implisitt: Setningsskjemaet til OBJ-modifiseringer er mer komplisert enn setningsskjemaet til PN-modifiseringer siden flere verb enn kopula brukes, siden OBJ-modifiseringene inneholder mer enn bare én proposisjon og siden informasjonen i relativsetningen ikke nødvendigvis er ukjent fra før. Slik er det også i norsk.

I artikkelen fra 2005 sier ikke Diessel og Tomasello hvorfor de mener at SUBJ-modifiseringer er mest komplekse. I Tomasello (2003, 258) kommer det imidlertid frem at han mener at PN-modifiseringer er enklest fordi de ikke er ordentlig *embedded*, hvilket står i motsetning til SUBJ-modifiseringer som er *centre-embedded* ("midtforankret"). Denne påstanden er muligens inspirert av Slobins (1973, referert i Diessel, 2004, 118) *noninterruption hypothesis* som går ut på at modifiseringer av subjekt er mer komplekse enn modifiseringer av predikat nominal og objekt fordi relativsetningen er midtforankret og avbryter oversetningen, noe som skaper prosesseringsproblemer:

PN-modifisering: *Det er Nils som bor der.*

OBJ-modifisering: *Jeg kjenner Nils som bor der.*

SUBJ-modifisering: *Nils, som bor der, er hyggelig.*

Kompleksitetshierarkiet for norsk vil altså være PN > OBJ > SUBJ ifølge Diessel og Tomasello (2005).

#### 4.2.3 Oppsummering

Resultatene viser at det er et samsvar mellom frekvenshierarkiet i talespråkkorpuset (PN > OBJ > SUBJ) og kompleksitetshierarkiet (PN > OBJ > SUBJ). Samsvaret mellom frekvens og kompleksitet er som nevnt i tråd med bruksbasert teori sitt syn på fylogenesen. Man går ut ifra at ytringer det er et stort kommunikasjonsbehov for, blir til frekvente og ofte enkle konstruksjoner i et språk, mens ytringer det er mindre kommunikasjonsbehov for, blir til infrekvente og ofte mer komplekse konstruksjoner (Tomasello, 2003, 17; Sampson, 2009, 11).

Ifølge Dasinger og Toupin (1994, 485) er det et stort kommunikasjonsbehov for presenteringsrelativer i verdens språk, ettersom presenteringsrelativer brukes for å situere nye referenter i generell muntlig diskurs (SIT-NEW) og for å presentere hovedpersoner i fortellinger (PRES). De sier følgende: "The need to provide contextually relevant information about new referents (...) is (...) frequently called for in extended discourse of all kinds" (Dasinger og Toupin, 1994, 482). Deres studie viser også at SIT-NEW og PRES er de diskursfunksjonene barn lærer seg først (Dasinger og Toupin, 1994, 499; 502).

Modifisering av andre funksjoner, blant annet objekt og subjekt, reflekterer andre kommunikasjonsbehov, for eksempel behovet for å gjenidentifisere kjente referenter (REID) eller behovet for å situere kjente referenter (SIT-OLD). Ifølge Dasinger og Toupin (1994,

500) er REID-funksjonen mer kognitivt krevende og pragmatisk sofistisert enn SIT-NEW og PRES: "This reminding function requires that the speaker recall information of past relevance about a referent, typically following at least one topic shift. It also requires an awareness of what is nonrecoverable information for the listener and therefore in need of reactivation". SIT-OLD har en ganske marginal diskursfunksjon, nemlig "(...) [to] provide background information about an already established discourse referent, and typically have the quality of afterthought" (Dasinger og Toupin, 1994, 501). Dasinger og Toupin (1994, 499; 502) studie viste da også at barn tok i bruk disse diskursfunksjonene senere enn SIT-NEW og PRES.

Både modifiseringer av objekt og subjekt kan ha diskursfunksjonene REID og SIT-OLD, og Dasinger og Toupin (1994) hevder altså ikke at behovet for OBJ-modifiseringer er større enn behovet for SUBJ-modifiseringer eller omvendt. I likhet med Diessel og Tomasello virker det imidlertid som at Dasinger og Toupin (1994, 505) også mener at SUBJ-modifiseringer er vanskeligere å prosessere enn andre modifiseringer ettersom de sier at *preposed relative clauses* krever "(...) advanced sentence-planning commitments (...)".

For å oppsummere ser det ut som at kommunikasjonsbehovet er stort for presenteringsrelativer i muntlig diskurs, og det kan forklare hvorfor det var et samsvar mellom frekvenshierarkiet i talespråskorpuset og Diessel og Tomasellos (2005) kompleksitetshierarki (Diessel og Tomasello (2005) undersøkte også talespråk). Kommunikasjonsbehovene er sannsynligvis noe annerledes i skrift, hvilket muligens kan forklare forskjellen i frekvenshierarkiet i skriftspråskorpusene.

I lys av korpusundersøkelsene og analysen er en spesifisering av prediksjon IV også på sin plass. Basert på frekvensen i norske korpus kan vi gå ut ifra at innlærernes brukshierarki i friproduksjonsoppgaven og mestringshierarki i setningskombinasjonsoppgaven vil være enten OBJ > SUBJ > PN eller PN > OBJ > SUBJ. Basert på kompleksiteten i norsk, kan vi gå ut ifra at innlærernes bruks- og mestringshierarki vil være PN > OBJ > SUBJ.

## 5 PREDIKSJON I

Dette kapittelet handler om prediksjon I som sier at **de arabiske innlærernes performanse på relativsetninger vil variere ut ifra relativiseringsleddets grammatiske funksjon i relativsetningen, nærmere bestemt ut ifra hvor frekvente og komplekse relativiseringene av de ulike funksjonene er i norsk**. I kapittel 4.1.3 ble prediksjonen spesifisert til at innlærernes brukshierarki i friproduksjonsoppgaven og mestringshierarki i setningskombinasjonsoppgaven burde være SUBJ > DOBJ > PREP > IOBJ > SAM (basert på frekvens) eller SUBJ > DOBJ/PREP/IOBJ ≥ SAM (basert på kompleksitet). Kapittel 5.1 gir en deskriptiv presentasjon av resultatene knyttet til prediksjon I. Kapittel 5.2 diskuterer først om det er et samsvar mellom innlærernes performanse og relativiseringenes kompleksitet og frekvens i norsk, og drøfter deretter resultatene i lys av tidligere forskning. Til slutt diskuteres det hvilken rolle transfer spiller i innlærernes bruk og mestring av relativsetninger. Kapittel 5.3 oppsummerer noen av de viktigste funnene relatert til prediksjon I.

### 5.1 Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene fra friproduksjonsoppgaven (5.1.1) og setningskombinasjonsoppgaven (5.1.2). Begge kapitlene innledes med én av de arabiske informantenes svar på oppgavene for å gi leseren et eksempel på hvordan de har blitt løst. Denne informantens performanse representerer dessuten noe typisk for informantenes samlede performanse. Deretter presenteres figurer som viser alle informantenes resultater, før de arabiske innlærernes resultater kommenteres nærmere. Til slutt kommenteres kort resultatene til de engelske innlærerne og morsmålsbrukerne.

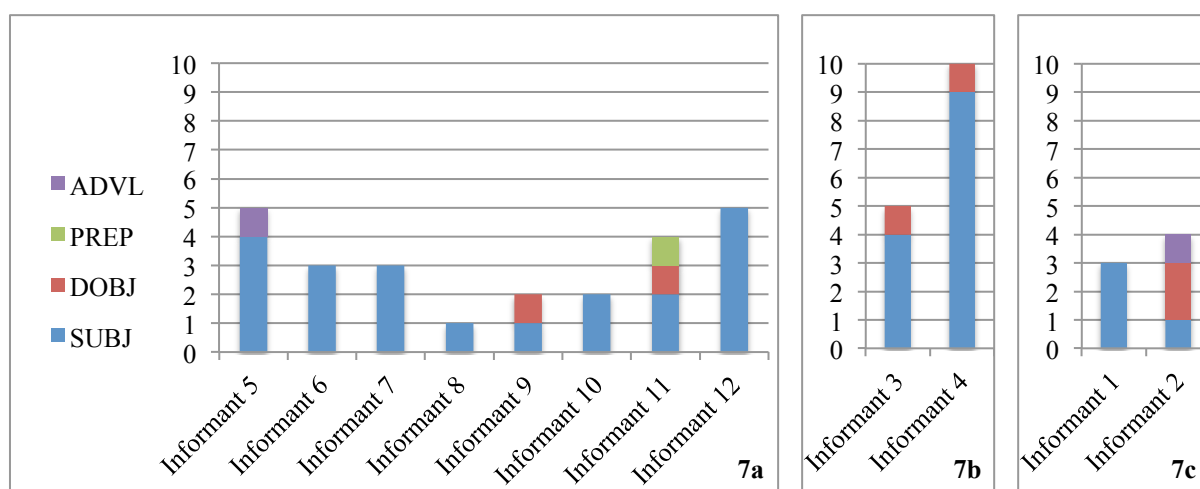
#### 5.1.1 Friproduksjonsoppgaven

I friproduksjonsoppgaven skulle informantene skrive en gjenfortelling av pærefilmen. For å få bekreftet eller avkreftet prediksjon I var det nødvendig å registrere hvilke grammatiske funksjoner informantene relativiserte. Informant 5<sup>ARA</sup> sin friproduksjonsoppgave er gjengitt under. Relativsetningene med korrelat er markert med farge:

I fjor sommer var det fint vær i NN og mye sol. Bort i skogen var det **mye pæretre som du kunne pluke pærer av**. En gang var det **en man som hade tre tomme kurver med seg**. Han tenkte å pluke pærer i skogen. Han fylte 2 av kurvene med pærer og gikk en gang til oppe på treet for å pluke mer, mens han var opptatt gikk en man forby kurvene sammen med gjeften sin uten å gjøre noe. Etter noen minutter syklet en forby kurvene, men denne gangen kjedde det noe dårlig! Han stjel **en kurv som var fullt av pærer** og syklet videre uten at manen på treet merker eller

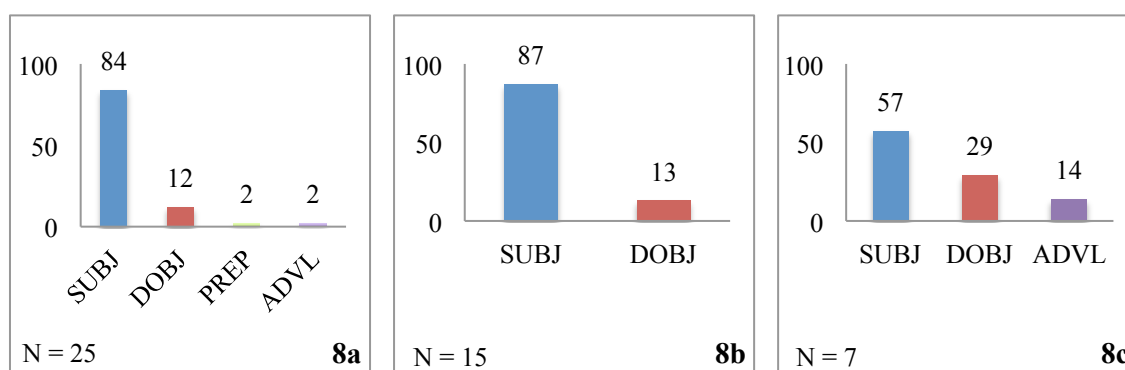
hører noe. Mens han syklet traff han **andre syklist som var tyv samme som han** og han stjel luen/kapsen hans dermed han blitt forvirett og mistet kontrollen og falt på gulvet. Det var **tre unger som lekte i nærheten**, kom og hjulpet han for å reise seg igjen og samlet opp alle pærene for ham. Som takk til dem ga han pærer til dem. De begynte å spise det og

I informant 5<sup>ARA</sup> sin tekst er relativiseringsleddets funksjon i den første relativsetningen adverbial, og i de fire siste er funksjonen subjekt. At de fleste relativiseringene er av subjekt, er typisk både for de arabiske innlærerne, de engelske innlærerne og morsmålsbrukerne. Dette kommer frem i figur 7 som viser hvor mange relativsetninger hver informant produserte, og hvilken funksjon relativiseringsleddet hadde i disse setningene:



Figur 7: Antall relativiseringer av hver funksjon i friproduksjonsoppgaven hos a) de arabiske innlærerne, b) de engelske innlærerne og c) morsmålsbrukerne.

Figur 8 viser hvor stor andel relativiseringene av de tre funksjonene utgjorde av det totale antallet relativsetninger for henholdsvis de arabiske innlærerne, de engelske innlærerne og morsmålsbrukerne:



Figur 8: Andel relativiseringer av hver funksjon i friproduksjonsoppgaven hos a) de arabiske innlærerne, b) de engelske innlærerne og c) morsmålsbrukerne.

### De arabiske innlærerne

I figur 7 og 8 ser vi at SUBJ-relativer dominerte i friproduksjonsoppgavene til de arabiske innlærerne. De relativiserte subjekt 21 ganger, og alle produserte minst én SUBJ-relativ. Videre ser vi at to av innlærerne relativiserte direkte objekt (2), én innlærer relativiserte adverbial (1) og én innlærer relativiserte preposisjonsobjekt (1). Hvis vi for sammenligningens skyld begrenser oss til de funksjonene som har blitt inkludert i tidligere studier, jamfør kapittel 2.4.2, og i setningskombinasjonsoppgaven, er brukshierarkiet i friproduksjonsoppgavene som følger: SUBJ > DOBJ > PREP.

### De engelske innlærerne

I likhet med de arabiske innlærerne dominerte SUBJ-relativer i friproduksjonsoppgavene til de engelske innlærerne (13). Informant 3<sup>ENG</sup> hadde fire forekomster av SUBJ-relativer og informant 4<sup>ENG</sup> hadde ni. De produserte også én DOBJ-relativ hver. I motsetning til de arabiske innlærerne relativiserte de ikke preposisjonsobjekt eller adverbial. En annen forskjell var at begge de engelske innlærerne produserte flere relativsetninger enn de fleste arabiske innlærerne.

### Morsmålsbrukerne

Også de to morsmålsbrukerne produserte flest SUBJ-relativer til sammen (4). Informant 1<sup>NOR</sup> produserte tre og informant 2<sup>NOR</sup> produserte én. Informant 2<sup>NOR</sup> hadde også to forekomster av direkte objekt og én av adverbial. Det vil si at SUBJ-relativer ikke dominerte like klart hos informant 2<sup>NOR</sup> som hos resten av informantene.

#### *5.1.2 Setningskombinasjonsoppgaven*

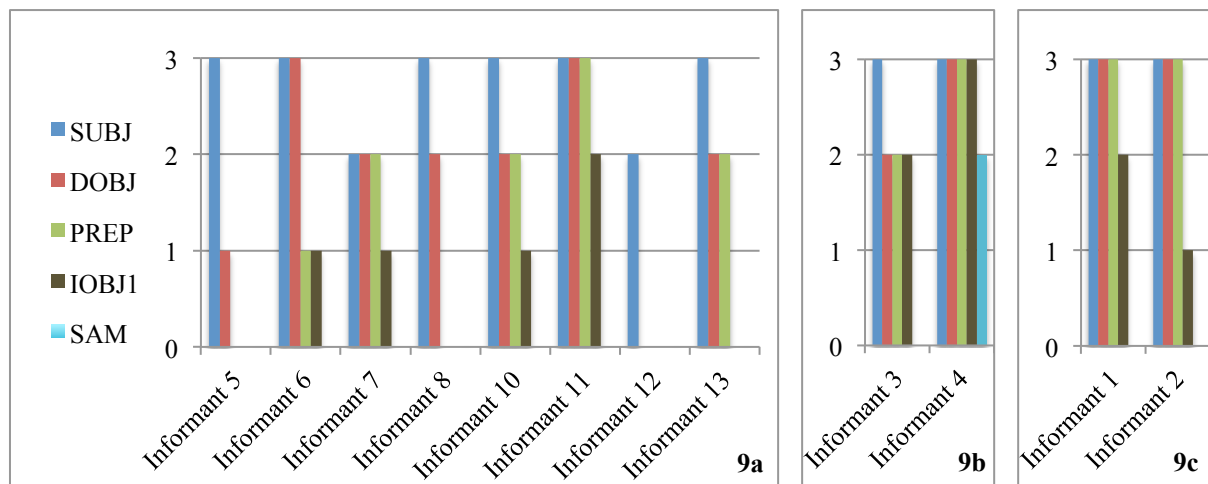
I setningskombinasjonsoppgaven skulle informantene kombinere to setninger med et felles ledd til én setning. For å få bekreftet eller avkreftet prediksjon I var det nødvendig å registrere hvilke grammatiske funksjoner informantene relativiserte korrekt og inkorrekt. Tabell 8 på neste side viser oppgavene, fasiten og informant 5<sup>ARA</sup> sine svar. Relativiseringsleddets funksjon i relativsetningen er markert med fet skrift:

Oppgave	Fasit	Informant 5 sitt svar
1. Der er <b>hunden</b> . <b>Hunden</b> forsvant i går.	<i>Der er hunden som forsvant i går.</i> <b>SUBJ</b>	
2. Thomas styrte et fly. Flyet landet trygt.	<i>Thomas styrte et fly som landet trygt.</i> <b>SUBJ</b>	
3. Den nye <b>studenten</b> er fra Egypt. <b>Studenten</b> sitter ved siden av meg.	<i>Den nye studenten som sitter ved siden av meg er fra Egypt.</i> <b>SUBJ</b>	
4. Dette er <b>min onkel</b> . Jeg liker <b>min onkel</b> godt.	<i>Dette er min onkel som jeg liker godt.</i> <b>DOBJ</b>	
5. Mannen og konen hans møtte <b>en kvinne</b> . Mannen hadde kysset <b>kvinnen</b> tidligere.	<i>Mannen og konen hans møtte en kvinne (som) mannen hadde kysset tidligere.</i> <b>DOBJ</b>	<i>Mannen og konen hans møtte en kvinne som hade kysset tidligere av mannen.</i> <b>SUBJ</b>
6. <b>Maria</b> spiller fotball. Vi traff <b>Maria</b> i går.	<i>Maria, som vi traff i går, spiller fotball.</i> <b>DOBJ</b>	<i>Vi traff Maria som spiller fotball i går.</i> <b>SUBJ</b>
7. Dette er <b>bilen min</b> . Bussen krasjet i <b>bilen min</b> .	<i>Dette er bilen min (som) bussen krasjet i.</i> <b>PREP</b>	<i>Dette er bilen min som ble krasjet av bussen.</i> <b>SUBJ</b>
8. Steven Spielberg hadde laget <b>filmen</b> . Vi så på <b>filmen</b> .	<i>Steven Spielberg hadde laget filmen (som) vi så på.</i> <b>PREP</b>	<i>Vi så på filmen som laget av Steven Spielberg.</i> <b>SUBJ</b>
9. <b>Katten</b> er søt. Han snakker til <b>katten</b> .	<i>Katten (som) han snakker til, er søt.</i> <b>PREP</b>	<i>Han snakker til katten som er søt.</i> <b>SUBJ</b>
10. Der er <b>min far</b> . Jeg ga <b>min far</b> en gave.	<i>Der er min far som jeg ga en gave (til).</i> <b>IOBJ</b>	<i>Der er min far som fikk en gave fra meg.</i> <b>SUBJ</b>
11. Jeg har en god <b>venn</b> . En slektning lånte <b>vennen</b> min tusen kroner.	<i>Jeg har en god venn som en slektning lånte tusen kroner (til).</i> <b>IOBJ</b>	<i>Jeg har en god venn som lånte tusen kroner fra slektningen.</i> <b>SUBJ</b>
12. <b>Gutten</b> ble glad. Moren ga <b>gutten</b> en ball.	<i>Gutten (som) moren ga en ball (til), ble glad.</i> <b>IOBJ</b>	<i>Den gutten som fikk en ball fra moren sin blitt glad.</i> <b>SUBJ</b>
13. Der er <b>Ronaldo</b> . Messi er en bedre spiller enn <b>Ronaldo</b> .	<i>Der er Ronaldo som Messi er en bedre spiller enn.</i> <b>SAM</b>	<i>Der er Ronald som Messi en bedre spiller enn ham.</i> <b>SAM</b>
14. Politiet arresterte <b>en mann</b> . Kvinnen var mer skyldig enn <b>mannen</b> .	<i>Politiet arresterte en mann (som) kvinnen var mer skyldig enn.</i> <b>SAM</b>	<i>Politiet arresterte en mann som var mindre skyldig enn kvinnen.</i> <b>SUBJ</b>
15. Den lille <b>jenten</b> bor i nabohuset. Gutten er høyere enn <b>jenten</b> .	<i>Den lille jenten (som) gutten er høyere enn, bor i nabohuset.</i> <b>SAM</b>	<i>Den lille jenten som er kortere enn gutten bor i nabohuset.</i> <b>SUBJ</b>
16. Der er <b>gutten</b> . <b>Guttens</b> foreldre er skilt.	<i>Der er gutten hvis foreldre er skilt.</i> <b>GEN</b>	<i>Der er gutten som foreldrene hans er skilte.</i> <b>SUBJ</b>

Tabell 8: Informant 5<sup>ARA</sup> sine svar på setningskombinasjonsoppgaven med fasit.

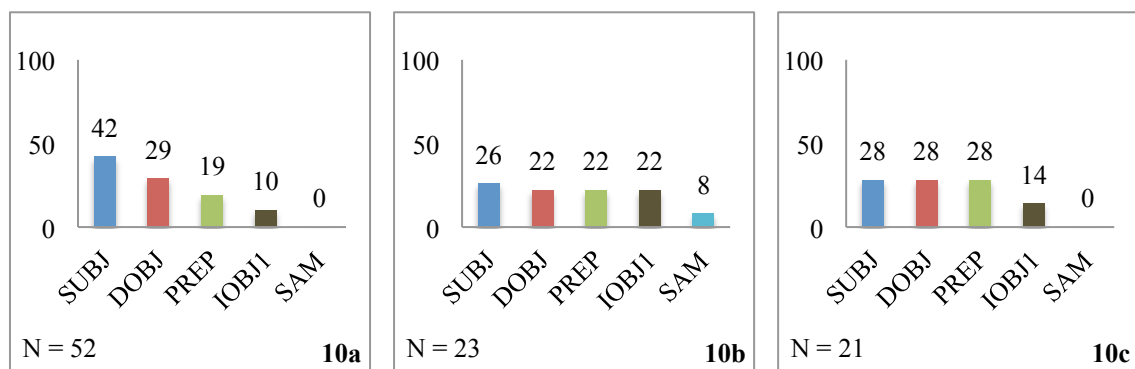


Tabellen viser at informant 5<sup>ARA</sup> gjorde rett på alle relativiseringene av subjekt og én av relativiseringene av direkte objekt, og feil på resten. Å mestre SUBJ- og DOBJ-relativer godt er typisk for både innlærerne og morsmålsbrukerne. Dette kommer frem i figur 9 som viser hvor mange korrekte relativiseringer av hver funksjon informantene produserte:



Figur 9: Antall korrekte relativiseringer av hver funksjon i setningskombinasjonsoppgaven hos a) de arabiske innlærerne, b) de engelske innlærerne og c) morsmålsbrukerne.

Figur 10 viser hvor stor andel de korrekte relativiseringene av hver funksjon utgjorde av det totale antallet korrekte relativsetninger produsert av informantene:



Figur 10: Andel korrekte relativiseringer av hver funksjon i setningskombinasjonsoppgaven hos a) de arabiske innlærerne, b) de engelske innlærerne og c) morsmålsbrukerne.

### De arabiske innlærerne

I figur 9 og 10 ser vi at de arabiske innlærerne sammenlagt hadde flest korrekte relativiseringer av subjekt (22), fulgt av direkte objekt (15), preposisjonsobjekt (10), indirekte objekt av type én (5) og sammenligningsobjekt (0). På individnivå var det også slik at alle innlærerne behersket relativisering av subjekt bedre eller like godt som relativisering av direkte objekt, at de mestret direkte objekt bedre eller like godt som preposisjonsobjekt, at de mestret preposisjonsobjekt bedre eller like godt som indirekte objekt, og at de mestret

indirekte objekt bedre eller like godt som sammenligningsobjekt. Vi kan dermed sette opp dette felles mestringshierarkiet for de arabiske innlærerne:

$$\text{SUBJ} \geq \text{DOBJ} \geq \text{PREP} \geq \text{IOBJ} \geq \text{SAM}$$

Hierarkiet viser altså at hvis en innlærer produserte én korrekt relativisering av en funksjon et sted i hierarkiet (for eksempel preposisjonsobjekt), så produserte innlæreren også minst én korrekt relativisering av funksjonene høyere i hierarkiet (direkte objekt og subjekt), men ikke nødvendigvis funksjoner lavere i hierarkiet (indirekte objekt og sammenligningsobjekt).

### De engelske innlærerne

De engelske innlærerne hadde sammenlagt flest korrekte relativiseringer av subjekt (6), fulgt av direkte objekt (5), preposisjonsobjekt (5), indirekte objekt av type én (5) og sammenligningsobjekt (2), jamfør figur 9. De hadde også det samme felles mestringshierarkiet som de arabiske innlærerne. Begge de engelske innlærerne skilte seg imidlertid fra de fleste arabiske innlærerne ved å ha flere korrekte relativiseringer per person. Informant 4<sup>ENG</sup> hadde flere korrekte relativiseringer enn alle de arabiske innlærerne. Informant 3<sup>ENG</sup> hadde flere korrekte relativiseringer enn alle de arabiske innlærerne utenom informant 11<sup>ARA</sup>. Det var spesielt relativisering av funksjonene direkte objekt, indirekte objekt og preposisjonsobjekt de engelske innlærerne mestret bedre enn de arabiske innlærerne. Informant 4<sup>ENG</sup> hadde også flere korrekte relativiseringer av sammenligningsobjekt.

### Morsmålsbrukerne

Morsmålsbrukerne hadde sammenlagt like mange korrekte relativiseringer av subjekt (6), direkte objekt (6) og preposisjonsobjekt (6), fulgt av indirekte objekt av type én (3) og sammenligningsobjekt (0). Morsmålsbrukerne hadde også det samme mestringshierarkiet som både de arabiske og engelske innlærerne. I likhet med de engelske innlærerne skilte begge morsmålsbrukerne seg fra alle de arabiske innlærerne utenom informant 11<sup>ARA</sup> ved å ha flere korrekte relativiseringer per person. Det var spesielt funksjonene direkte objekt, indirekte objekt og preposisjonsobjekt morsmålsbrukerne mestret bedre enn de arabiske innlærerne.

## **5.2 Diskusjon**

### *5.2.1 Bekreftes prediksjonen?*

I kapittel 4 ble det klart at frekvenshierarkiet i norske korpus er  $\text{SUBJ} > \text{DOBJ} > \text{PREP} > \text{IOBJ} > \text{SAM}$  og at kompleksitetshierarkiet i norsk er  $\text{SUBJ} > \text{DOBJ/PREP/IOBJ} \geq \text{SAM}$ .

Resultatene i 5.1 viste at i friproduksjonsoppgaven var brukshierarkiet til de arabiske innlærerne  $\text{SUBJ} > \text{DOBJ} > \text{PREP}$ . I setningskombinasjonsoppgaven var mestringshierarkiet  $\text{SUBJ} \geq \text{DOBJ} \geq \text{PREP} \geq \text{IOBJ} \geq \text{SAM}$ . Som vi kan se, stemmer de arabiske innlærernes performanse overens med både frekvensen og kompleksiteten til ulike relativiseringer i norsk.<sup>38</sup> Prediksjon I blir altså bekreftet.

At det er en forskjell på frekvens- og kompleksitetshierarkiene og mestringshierarkiet når det gjelder tegnene som brukes mellom funksjonene ( $>$  vs.  $\geq$ ), er et uttrykk for det faktum at selv om en funksjon er mer frekvent og enklere enn funksjonen under i hierarkiet, så betyr ikke det nødvendigvis at innlæreren mestrer den første funksjonen best. I hierarkier der det er et implikativt forhold mellom enhetene, er alternativene nemlig 1) ikke å mestre den første og andre enheten (for eksempel ikke å mestre  $\text{SUBJ}$ -relativer eller  $\text{DOBJ}$ -relativer), 2) bare å mestre den første enheten (for eksempel bare å mestre  $\text{SUBJ}$ -relativer) og 3) å mestre den første og andre enheten like godt (for eksempel å mestre  $\text{SUBJ}$ -relativer og  $\text{DOBJ}$ -relativer like godt). Det eneste alternativet som er ekskludert, er 4) bare å mestre den andre enheten (for eksempel bare å mestre  $\text{DOBJ}$ -relativer).

Et viktig poeng er at selv om brukshierarkiet og mestringshierarkiet hovedsakelig er uttrykk for performansen til innlærerne på tidspunktet dataene ble samlet inn, så har mange av de tidligere tverrsnittstudiene på relativsetninger hevdet at slike data også sier noe om tilegnelsesrekkefølge, jamfør Tarallo og Myhill (1983), Hyltenstam (1984), Pavesi (1986), O'Grady, Lee og Choo (2003) og Diessel og Tomasello (2005). Dette er i tråd med Verspoor og Behrens (2008, 37) som hevder at data fra tverrsnittstudier kan "(...) give us information about the general stages learners will go through (...)". Med det i mente kan det se ut som at det eksisterer en læringsrekkefølge for relativsetninger som samsvarer med relativsetningenes frekvens og kompleksitet. Mest sannsynlig er det slik at de arabiske innlærerne ikke bare bruker og mestrer relativisering av noen funksjoner mer og bedre enn andre, men også lærer å relativisere noen funksjoner tidligere enn andre.

---

<sup>38</sup> Frekvensen til de norske relativiseringene virker imidlertid å være en litt bedre prediktor for de arabiske innlærernes performanse enn kompleksitet. Grunnen til det er at innlærerne til sammen produserte færre korrekte relativiseringer av indirekte objekt av type én i setningskombinasjonsoppgaven enn relativiseringer av direkte objekt og preposisjonsobjekt. Ifølge kompleksitetshypotesene er  $\text{IOBJ}$ -relativer like kompliserte som  $\text{DOBJ}$ -relativer og like kompliserte eller enklere enn  $\text{PREP}$ -relativer.

### 5.2.2 Drøfting i lys av tidligere forskning

Som vi så i teorikapittelet, er det to hypoteser om tilegnelsen av relativsetninger som har dominert andrespråksforskningen: markerthetshypotesen og distansehypotesene. Tilhengerne av markerthetshypotesen ville nok forklart de arabiske innlærernes performanse med at relativsetninger som er typologisk umarkerte er lette å lære, og at relativsetninger som er typologisk markerte er vanskelige å lære (Gass, 1980; Pavesi, 1986). I dette perspektivet er det altså universelle markerthetsrelasjoner, ikke strukturen i S1 eller S2, som er avgjørende for tilegnelsen av relativsetninger. Gass (1980, 140) sier det slik: "Universal factors [typologisk markerthet] determine the general outline of learning. Language-specific considerations (of either the native or the target language) can come into play only where universal factors underdetermine the result".

Som nevnt i kapittel 2.4.2, er et slikt synspunkt problematisk hvis man ikke forklarer *hvorfor* såkalte universelle markerthetsrelasjoner påvirker tilegnelsen av relativsetninger. Det er ikke klart hvordan typologisk markerthet er relatert til individuelle innlærere siden de fleste innlærere sannsynligvis ikke har kunnskap om hva som er markert og umarkert i verdens språk.

Et annet problem oppstår hvis man går ut ifra at universelle markerthetsrelasjoner er den primære eller *eneste* faktoren som er avgjørende for læring av relativsetninger. Det resulterer i problemer med å forklare avvik fra TH. Etter hvert er det mange studier som har funnet avvik mellom TH og læringsrekkefølge. I denne studiens mestringshierarki er dessuten IOBJ-relativer og PREP-relativer feilplassert i forhold til TH. Flere av de tidligere studiene på europeiske språk har også funnet avvik ved IOBJ-posisjonen (Tarallo og Myhill, 1983; Hyltenstam, 1984; Pavesi, 1986). Som nevnt i kapittel 3.1.2, forklarer Tarallo og Myhill (1983, 68) og Pavesi (1986, 49) avviket med likhet i kompleksitet mellom IOBJ-relativer med preposisjonsfrase og PREP-relativer i de aktuelle målspråkene. Det vil si at de tyr til forklaringsfaktorer som ikke har noe med *typologiske* markerthetsforhold å gjøre. Etter min mening er ikke denne forklaringen tilfredsstillende heller. Hvis det hadde vært korrekt at likhet i kompleksitet er årsaken til avviket fra TH, så burde informantene i denne studien ha gjort det like godt på IOBJ-relativer av type to som på DOBJ-relativer i setningskombinasjonsoppgaven. Resultatene viser imidlertid at både innlærerne og morsmålsbrukerne behersket IOBJ-relativer av type to dårligere enn både DOBJ- og PREP-relativer.

Nylig har også studier på kantonesisk, japansk og koreansk funnet at relativisering av direkte objekt læres før relativisering av subjekt i disse språkene (Ozeki og Shirai, 2007; Jeon og Kim, 2007; Kanno, 2007, referert i Eckman, 2007). TH predikerer imidlertid at subjekt læres før direkte objekt siden subjekt er mindre markert. Resultatene fra studier på relativsetninger i østasiatiske språk må ifølge Eckman (2007, 327) få konsekvenser:

If the hierarchy is not as strongly supported when other language types are brought into the data pool, then we need to make hypotheses about what kinds of principles could be postulated that would subsume both the SLA data from RC acquisition in European languages as well as the SLA data from typologically distinct languages.

Etter min mening har bruksbasert teori en slik hypotese. Som vi så i kapittel 2.3.4, hevder man i bruksbasert teori at grammatikaliseringprosesser er preget av at ytringer det er et stort kommunikasjonsbehov for, blir til frekvente og ofte grammatisk enkle konstruksjoner, mens ytringer det er mindre behov for, blir til mindre frekvente og ofte mer komplekse konstruksjoner (Tomasello, 2003, 17; Sampson, 2009, 11). Likheter i kommunikasjonsbehov, og også kognisjon og prosessering, fører ifølge Tomasello (2003, 17) til fellestrekk mellom språk. Ifølge bruksbasert teori er det altså dette universalier er et resultat av. Ulikheter i kommunikasjonsbehov, kultur og hvilken form konstruksjonene blir konsolidert i, fører til forskjeller mellom språk (Tomasello, 2003, 17). Det er altså dette avvik fra universalier er et uttrykk for i bruksbasert teori. Når innlærere så skal lære seg et spesifikt språk, er læringen ifølge teorien basert på eksponering overfor språket i bruk, og frekvente og enkle konstruksjoner læres lettere enn infrekvente og komplekse. I denne studien kommer det til uttrykk ved at de arabiske innlærerne ser ut til å bruke og mestre frekvente og enkle relativsetninger bedre enn infrekvente og komplekse.

At det finnes et avvik fra TH i østasiatiske språk, kan ifølge Diessel (2007, 5–7) skyldes at styringsretningen i østasiatiske språk er motsatt styringsretningen i de fleste europeiske språk, og at styringsretningen har bidratt til at DOBJ-relativer har fått en enklere og mer frekvent form enn SUBJ-relativer. At det finnes et avvik fra TH i norsk, kan basert på bruksbasert teori være et uttrykk for at norsk har grammatikalisert IOBJ-relativer i en infrekvent konstruksjon som dermed er vanskelig å lære. Poenget er at hva som er frekvent og enkelt, ikke må være det samme i absolutt alle språk. Ifølge bruksbasert teori er det konstruksjonene i det enkelte språket som er den primære faktoren avgjørende for læringen av relativsetninger.

Læringsrekkefølgen i språket kan samsvare med TH, men ikke nødvendigvis. Det er derfor

problematisk at en del tidligere studier har tatt det for gitt at TH er et absolutt universelt hierarki, og at avvikene fra hierarkiet har fått lite oppmerksomhet. Ifølge Hamilton (1995, 101) er det et tegn på at forskerne "(...) maneuver to make the L2 data fit the constructs rather than ensuring that the constructs fit the data".

Når det gjelder tilhengerne av distansehypotesene, ville de sannsynligvis forklart de arabiske innlærernes bruks- og mestringshierarki med at relativsetninger med kort distanse mellom korrelat og relativiseringsledd er lette å prosessere, og at relativsetninger med lang distanse mellom korrelat og relativiseringsledd er vanskelige å prosessere. Som nevnt i kapittel 4.1.3, mener jeg at denne hypotesen kan rommes av bruksbasert teori. Vi kan se for oss at relativiseringer det finnes et kommunikasjonsbehov for, ikke bare har blitt grammatikalisert i konstruksjoner der agens uttrykkes i første nomenfrase og der første nomenfrase har uavhengig referanse, men også i konstruksjoner med kort distanse mellom korrelat og relativiseringsledd. Når innlærere skal tilegne seg disse konstruksjonene, skjer det ifølge bruksbasert teori på grunnlag av både kompleksitet og frekvens. Distanse (eller kompleksitet generelt) kan, som nevnt i fotnote 38, ikke forklare performansen alene siden innlærerne mestret IOBJ1-relativer dårligere enn DOBJ- og PREP-relativer i setningskombinasjonsoppgaven.

### *5.2.3 Hvilken rolle spiller transfer når det gjelder de arabiske innlærernes performanse på relativsetninger?*

Som nevnt i metodekapittelet, er det verdifullt å sammenligne de arabiske innlærernes resultater med resultatene til de andre informantene for å belyse performansen til de arabiske innlærerne enda bedre. Hvis performansen i stor grad samsvarer, kan det tyde på at den primære faktoren som driver alle språkbrukeres språktilegnelse og språkbruk, er erfaringer med konstruksjoner i språket. Hvis de arabiske innlærernes performanse skiller seg ut, kan det være et tegn på transfer.

### De arabiske innlærerne versus de engelske innlærerne

I kapittel 5.1.1 og 5.1.2 ble det klart at de engelske innlærerne hadde det samme brukshierarkiet som de arabiske innlærerne i friproduksjonsoppgaven og det samme mestringshierarkiet i setningskombinasjonsoppgaven. At performansen til innlærere med ulikt S1 ligner, er som nevnt i tråd med bruksbasert teori sin hypotese om at det er erfaringer med

konstruksjoner i språket som skal læres, som driver språktilegnelsen og språkbruken til språkbrukere generelt (Ellis og Wulff, 2015, 88).

Samtidig ble det klart at de engelske innlærernes resultater også skilte seg fra de arabiske innlærernes på to punkter. Det første punktet var at begge de engelske innlærerne produserte flere relativsetninger enn de fleste arabiske innlærerne i friproduksjonsoppgaven. Basert på Schachter (1974) kunne man tolket arabernes lavere produksjon av relativsetninger som negativ transfer i form av unngåing siden en kontrastiv analyse predikerer større problemer for de arabiske innlærerne, men etter Schachters artikkel kom ut i 1974, har ASF utviklet strengere metodologiske krav for påvisning av transfer og unngåing. For å hevde at årsaken er transfer, bør man basert på Jarvis (2008, 49) helst ha data som avdekker hvor mange relativsetninger de arabiske og engelske innlærerne ville brukt hvis de hadde gjennomført friproduksjonsoppgaven på sine respektive S1. I mangel på slike data er det vanskelig å hevde at dette er transfer. En annen mulig forklaring på de arabiske innlærernes lavere produksjon er at de i gjennomsnitt produserte kortere tekster enn de engelske innlærerne.

Det andre punktet var at begge de engelske innlærerne produserte flere korrekte relativiseringer av hver funksjon i setningskombinasjonsoppgaven enn de fleste arabiske innlærerne. Årsakene til det kan være mange, for eksempel at de to engelske innlærerne har gått lenge på norskkurs, at de bruker norsk mye utenfor norskkurset, at de er interessert i grammatikk og så videre. En annen mulig årsak er påvirkning fra S1, mer spesifikt at relativisering av visse funksjoner er mindre frekvente og mer komplekse i arabisk enn engelsk. For å avgjøre om det kan være tilfellet, er det ifølge Jarvis (2008, 49) en fordel å sammenligne S2-performansen med grammatiske beskrivelser av S1. Av den grunn har jeg undersøkt de ulike relativiseringenes kompleksitet og frekvens i engelsk og arabisk (både i MSA og irakisk og egyptisk dialekt), se tabell 9 på side 83.

Frekvenstillene i arabisk har jeg hentet fra Al-Zaghir (2013). Hennes datamateriale var seks bøker skrevet på klassisk arabisk, seks bøker skrevet på MSA og tre bøker skrevet på irakisk dialekt. Både skjønnlitteratur og sakprosa var representert. Relativsetningene identifiserte, klassifiserte og telte hun manuelt. For å finne frekvensen delte hun antall relativiseringer av hver funksjon på det totale antallet relativsetninger (2785). Frekvenstillene i engelsk har jeg hentet fra Hogbin og Song (2007). Deres datamateriale var seks kapitler fra tre romaner skrevet på 1700-tallet og tre romaner skrevet på 1900-tallet (til sammen 36 kapitler). Også

Hogbin og Song identifiserte, klassifiserte og telte relativsetningene manuelt. For å finne frekvensen delte de antall relativiseringer av hver funksjon på det totale antallet relativsetninger (654). Selv om antallet relativsetninger som har blitt analysert i disse studiene, er lavt sammenlignet med min studie, har resultatene blitt presentert her i mangel på store korpusanalyser av *alle* relativsetningstypene i arabisk og engelsk. Andre studier som har undersøkt frekvensen til enkelte av funksjonene, har imidlertid funnet resultater som i stor grad samsvarer med resultatene til Al-Zaghir og Hogbin og Song (De Keyser, 1984; Romaine, 1980; Suárez, 2012; Herrmann, 2005, referert i Al-Zaghir, 2013, 26–29).

Som vi ser i tabellen på neste side, er relativiseringenes kompleksitet og frekvens i arabisk og engelsk veldig lik. Disse faktorene kan altså ikke forklare hvorfor de engelske innlærerne produserte flere korrekte relativsetninger enn de arabiske innlærerne. En annen mulig forklaring er at den generelle tverrspråklige likheten mellom norsk og engelsk er større enn mellom norsk og arabisk. Som nevnt i kapittel 2.3.4, går man i bruksbasert teori ut ifra at andrespråksinnlæreres språklige ontogenese er preget av språkerfaringene fra S1, og ifølge Verspoor og Behrens (2011, 38) gjelder dette spesielt på begynnerstadiet: “At the earliest stages, learners will have to rely most on their strongest resource, their L1, and will transfer both positively and negatively”. Videre hevder de at overføringen til innlærere av målspråk som ligner på morsmålet, hovedsakelig vil være positiv: “When the two languages are very similar and conceptually close, this positive transfer will not lead to problems or obvious mistakes (...)” (Verspoor og Behrens, 2011, 30). Med tanke på at engelsk ligner mer på norsk enn arabisk, spesielt når det gjelder alfabet og vokabular, hadde de engelske innlærerne sannsynligvis bedre forutsetninger for å produsere korrekte relativiseringer i setningskombinasjonsoppgaven.



<b>Funksjon</b>	<b>Arabisk</b>	<b>Engelsk</b>
<b>SUBJ</b> Agens: Eksempel: Referanse: Distanse: Frekvens:	NF1 MSA: [al-rajul] <sub>NF1</sub> alladī ra'ā <sub>v</sub> _ [al-walad] <sub>NF2</sub> EA: [ir-rāgil] <sub>NF1</sub> illi šāf <sub>v</sub> _ [il-walad] <sub>NF2</sub> 1 referent har alltid uavhengig referanse MSA: 1 node EA: 1 node Mest frekvent	NF1 [The man] <sub>NF1</sub> who _ saw <sub>v</sub> [the boy] <sub>NF2</sub> 1 referent har alltid uavhengig referanse 1 node Mest frekvent
<b>DOBJ</b> Agens: Eksempel: Referanse: Distanse: Frekvens:	NF2 MSA: [al-rajul] <sub>NF1</sub> alladī ra'ā <sub>hu</sub> <sub>v</sub> [al-walad] <sub>NF2</sub> EA: [ir-rāgil] <sub>NF1</sub> illi [il-walad] <sub>NF2</sub> šāf <sub>u</sub> <sub>v</sub> 2 referenter har alltid uavhengig referanse MSA: 2 noder EA: 2 noder Nest mest frekvent	NF2 [The man] <sub>NF1</sub> who [the boy] <sub>NF2</sub> saw <sub>v</sub> _ 2 referenter har alltid uavhengig referanse 2 noder Nest mest frekvent
<b>PREP</b> Agens: Eksempel: Referanse: Distanse: Frekvens:	NF2 MSA: [al-rajul] <sub>NF1</sub> alladī la'iba <sub>v</sub> [al-walad] <sub>NF2</sub> ma'ā <sub>hu</sub> EA: [ir-rāgil] <sub>NF1</sub> illi [il-walad] <sub>NF2</sub> li'ib ma'ā <sub>h</sub> 2 referenter har alltid uavhengig referanse MSA: 3 noder EA: 3 noder Tredje mest frekvent	NF2 [The man] <sub>NF1</sub> who [the boy] <sub>NF2</sub> played with <sub>v</sub> _ 2 referenter har alltid uavhengig referanse 3 noder Tredje mest frekvent
<b>IOBJ</b> Agens: Eksempel: Referanse: Distanse: Frekvens:	NF2 MSA: [al-rajul] <sub>NF1</sub> alladī arsalā <sub>hu</sub> <sub>v</sub> [al-walad] <sub>NF2</sub> risāla EA: [ir-rāgil] <sub>NF1</sub> illi [il-walad] <sub>NF2</sub> ba'at <sub>u</sub> risāla MSA: [al-rajul] <sub>NF1</sub> alladī arsalā <sub>v</sub> [al-walad] <sub>NF2</sub> risāla la <sub>hu</sub> EA: [ir-rāgil] <sub>NF1</sub> illi [il-walad] <sub>NF2</sub> ba'at risāla l <sub>u</sub> <sub>h</sub> 2 referenter har alltid uavhengig referanse MSA: 2 noder og 3 noder EA: 2 noder og 3 noder Minst frekvent (0,07%)	NF 2 [The man] <sub>NF1</sub> who [the boy] <sub>NF2</sub> sent <sub>v</sub> _ a letter [The man] <sub>NF1</sub> who [the boy] <sub>NF2</sub> sent <sub>v</sub> a letter to _ 2 referenter har alltid uavhengig referanse 2 noder og 3 noder Fraværende
<b>SAM</b> Agens: Eksempel: Referanse: Distanse: Frekvens:	NF 2 MSA: [al-rajul] <sub>NF1</sub> alladī [al-walad] <sub>NF2</sub> aqšar min <sub>hu</sub> EA: [ir-rāgil] <sub>NF1</sub> illi [il-walad] <sub>NF2</sub> aqšar min <sub>u</sub> <sub>h</sub> 2 referenter har alltid uavhengig referanse MSA: 4 noder EA: 4 noder Nest minst frekvent (0,29%)	NF 2 [The man] <sub>NF1</sub> who [the boy] <sub>NF2</sub> is shorter than _ 2 referenter har alltid uavhengig referanse 4 noder Fraværende

Tabell 9: Relativiserings kompleksitet og frekvens i arabisk og engelsk.

### De arabiske innlærerne versus morsmålsbrukerne

I likhet med de engelske innlærerne hadde morsmålsbrukerne det samme bruks- og mestringshierarkiet som de arabiske innlærerne. Det tyder på at også morsmålsbrukernes bruk av relativsetninger er påvirket av relativsetningenes frekvens og kompleksitet i norsk. Et viktig poeng ved morsmålsbrukernes performanse er at selv ikke de brukte og mestret de mest infrekvente og komplekse relativsetningene. Dataene fra morsmålsbrukerne viser dermed at det faktisk at innlærerne ikke brukte og mestret infrekvente og komplekse relativsetninger, ikke skyldes en mangel ved innlærerspråket. Tidligere har sammenligninger av målspråk og innlærerspråk blitt kritisert av blant annet Klein og Perdue (1997, 306) fordi ”The learner’s variety is not perceived and studied in terms of what it is but in terms of what it is not”. Nistov (2010, 107) argumenterer imidlertid for at å se andrespråksdata i lys av målspråksdata i noen tilfeller kan være en forutsetning for å se innlærerspråket som ”what it is”, og at hvis en ikke tar målspråket i betraktning, kan en gå i en ”mangelfelle”. Det er verdt å merke seg at ingen av studiene gjennomgått i kapittel 2.4.2 utenom Pavesi (1986) og O’Grady, Lee og Choo (2003), hadde med informanter som snakket målspråket.

Samtidig skilte morsmålsbrukernes performanse seg fra de arabiske innlærernes performanse ved at SUBJ-relativer ikke dominerte like mye i friproduksjonsoppgaven til informant 2<sup>NOR</sup>, og ved at begge morsmålsbrukerne produserte flere korrekte relativsetninger enn alle de arabiske innlærerne utenom én i setningskombinasjonsoppgaven. At andrespråksinnlærere og morsmålsbrukeres kompetanse skiller seg fra hverandre er et velkjent faktum i ASF, og bruksbaserte forklaringer på skillet i denne studien kan være at morsmålsbrukerne har blitt eksponert for en mye større mengde innputt enn andrespråksinnlærerne og heller ikke påvirkes av lært oppmerksomhet, jamfør kapittel 2.3.4.

### Konklusjon

De engelske innlærerne og morsmålsbrukerne hadde de samme bruks- og mestringshierarkiene som de arabiske innlærerne. Dette støtter bruksbasert teori sin hypotese om at den primære faktoren som driver språktilegnelse og språkbruk er erfaringer med konstruksjonene i språket. Man regner imidlertid med at transfer fra S1 kan spille en rolle, og ved denne prediksjonen kan det se ut som at transfer basert på generell tverrspråklig likhet eller ulikhet, kan ha påvirket mengden korrekte relativiseringer.

### **5.3 Oppsummering**

Kapittel 5.1 og 5.2 har vist at de arabiske innlærernes performanse varierte i tråd med relativsetningenes kompleksitet og frekvens i norsk. Analysen har også vist at det samme gjaldt de engelske innlærerne, og dessuten også morsmålsbrukerne. I diskusjonen ble det foreslått at likheten skyldes at alle språkbrukere tilegner seg og bruker relativsetninger på grunnlag av relativsetningenes kompleksitet og frekvens i språket. Typologisk markerthet eller kun distanse ble ikke regnet som gode forklaringer på de arabiske innlærernes performanse. Det ble også hevdet at transfer fra S1 muligens påvirker performansen til de arabiske innlærerne. I resultatkapittelet kom det nemlig frem at majoriteten av de arabiske innlærerne behersket relativisering dårligere enn de engelske innlærerne, og det ble forsøkt forklart med en større generell tverrspråklig forskjell mellom norsk og arabisk.

## 6 PREDIKSJON II

Prediksjon II sier at **de arabiske innlærerne kommer til å omforme infrekvente og komplekse relativiseringer i norsk til frekvente og enkle relativiseringer**. I kapittel 6.1 gis en deskriptiv presentasjon av resultatene knyttet til prediksjonen. Påfølgende kapittel 6.2 diskuterer om prediksjonen bekreftes og drøfter resultatene i lys av tidligere forskning. Det diskuteres også hvilken rolle transfer spiller når det gjelder innlærernes omforming av relativsetninger. Til slutt oppsummeres noen av de viktigste funnene relatert til prediksjon II i kapittel 6.3.

### 6.1 Resultater

I dette kapitlet presenteres kun resultatene fra setningskombinasjonsoppgaven (6.1.1) siden friproduksjonsoppgaven ikke var designet for å bekrefte eller avkrefte prediksjon II. I likhet med forrige kapittel innledes dette kapitlet med eksempler hentet fra informant 5<sup>ARA</sup>. Eksemplene følges av figurer som illustrer alle informantenes resultater, før de arabiske innlærernes resultater kommenteres nærmere. Til slutt kommenteres kort resultatene til de engelske innlærerne og morsmålsbrukerne.

#### 6.1.1 Setningskombinasjonsoppgaven

For å få bekreftet eller avkrefte prediksjon II var det nødvendig å registrere ved hvilke grammatiske funksjoner informantene omformet setningene. Tabell 10 på neste side viser informant 5<sup>ARA</sup> sine svar i setningskombinasjonsoppgaven der vedkommende relativiserte en annen grammatisk funksjon enn instruksene krevde.

Som vi ser i tabellen, representerer informant 5<sup>ARA</sup> sine omforminger noe typisk for alle informantene. For det første brukte informant 5<sup>ARA</sup> de tre vanligste omformingsstrategiene: endring av syntaktisk struktur i relativsetningen (oppgave 5, 7, 10, 11 og 12), endring av rekkefølgen og adjektivet i relativsetningen når setning nummer to er en sammenligningssetning (oppgave 14 og 15) og endring av rekkefølgen slik at setning nummer to utgjør oversetningen (oppgave 6, 8 og 9).

<b>Oppgave</b>	<b>Fasit</b>	<b>Informant 5 sitt svar</b>
5. Mannen og konen hans møtte <b>en kvinne</b> . Mannen hadde kysset <b>kvinnen</b> tidligere.	<i>Mannen og konen hans møtte en kvinne (som) mannen hadde kysset tidligere.</i> <b>DOBJ</b>	<i>Mannen og konen hans møtte en kvinne som hade kysset tidligere av mannen.</i> <b>SUBJ</b>
6. <b>Maria</b> spiller fotball. Vi traff <b>Maria</b> i går.	<i>Maria, som vi traff i går, spiller fotball.</i> <b>DOBJ</b>	<i>Vi traff Maria som spiller fotball i går.</i> <b>SUBJ</b>
7. Dette er <b>bilen min</b> . Bussen krasjet i <b>bilen min</b> .	<i>Dette er bilen min (som) bussen krasjet i.</i> <b>PREP</b>	<i>Dette er bilen min som ble krasjet av bussen.</i> <b>SUBJ</b>
8. Steven Spielberg hadde laget <b>filmen</b> . Vi så på <b>filmen</b> .	<i>Steven Spielberg hadde laget filmen (som) vi så på.</i> <b>PREP</b>	<i>Vi så på filmen som laget av Steven Spielberg.</i> <b>SUBJ</b>
9. <b>Katten</b> er søt. Han snakker til <b>katten</b> .	<i>Katten (som) han snakker til, er søt.</i> <b>PREP</b>	<i>Han snakker til katten som er søt.</i> <b>SUBJ</b>
10. Der er <b>min far</b> . Jeg ga <b>min far</b> en gave.	<i>Der er min far som jeg ga en gave (til).</i> <b>IOBJ</b>	<i>Der er min far som fikk en gave fra meg.</i> <b>SUBJ</b>
11. Jeg har en god <b>venn</b> . En slektning lånte <b>vennen</b> min tusen kroner.	<i>Jeg har en god venn som en slektning lånte tusen kroner (til).</i> <b>IOBJ</b>	<i>Jeg har en god venn som lånte tusen kroner fra slektningen.</i> <b>SUBJ</b>
12. <b>Gutten</b> ble glad. Moren ga <b>gutten</b> en ball.	<i>Gutten (som) moren ga en ball (til), ble glad.</i> <b>IOBJ</b>	<i>Den gutten som fikk en ball fra moren sin blitt glad.</i> <b>SUBJ</b>
14. Politiet arresterte <b>en mann</b> . Kvinnen var mer skyldig enn <b>mannen</b> .	<i>Politiet arresterte en mann (som) kvinnen var mer skyldig enn.</i> <b>SAM</b>	<i>Politiet arresterte en mann som var mindre skyldig enn kvinnen.</i> <b>SUBJ</b>
15. Den lille <b>jenten</b> bor i nabohuset. Gutten er høyere enn <b>jenten</b> .	<i>Den lille jenten (som) gutten er høyere enn, bor i nabohuset.</i> <b>SAM</b>	<i>Den lille jenten som er kortere enn gutten bor i nabohuset.</i> <b>SUBJ</b>

Tabell 10: Informant 5<sup>ARA</sup> sine omforminger i setningskombinasjonsoppgaven.

For det andre omformet informant 5<sup>ARA</sup> til SUBJ-relativer fra de andre funksjonene. At informantene hovedsakelig omformet til SUBJ-relativer fra resten av funksjonene, kommer frem i tabell 11 på neste side som viser hvor ofte hver informant omformet og ved hvilke funksjoner. Minustegnene symboliserer korrekte relativsetninger og plusstegnene symboliserer inkorrekte relativsetninger. Plusstegnene med farge er omforminger. De røde plusstegnene er omforminger til SUBJ-relativer, mens det blå plusstegnet er en omforming til en DOBJ-relativ:

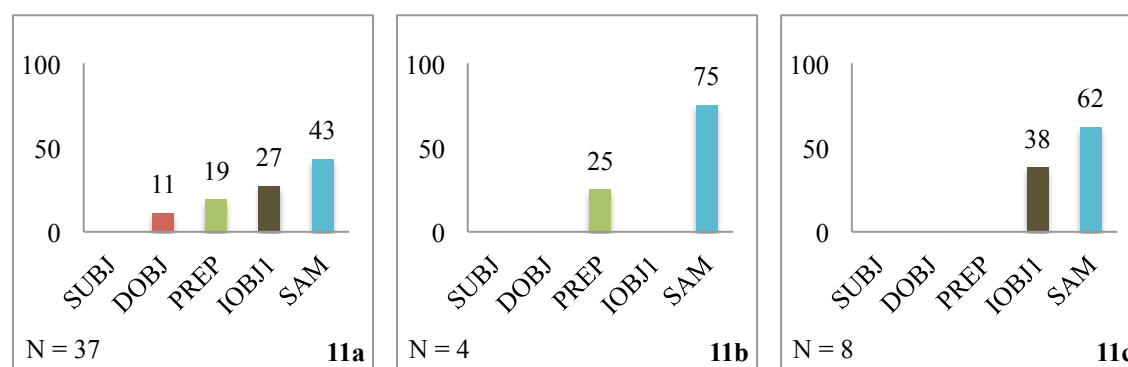
	SUBJ			DOBJ			PREP			IOBJI			SAM		
	PN	DO	SU	PN	DO	SU	PN	DO	SU	PN	DO	SU	PN	DO	SU
Informant 5	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Informant 13	-	-	-	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+
Informant 8	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Informant 7	-	+	+	-	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+
Informant 10	-	-	-	-	+	-	+	-	-	+	+	-	+	+	+
Informant 11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+
Informant 6	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+
Informant 12	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Informant 3	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+
Informant 4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+

Informant 2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
Informant 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+

Tabell 11: Oversikt over antall omforminger, antall andre inkorrekte relativiseringer og antall korrekte relativiseringer hver informant produserte i setningskombinasjonsoppgaven, rangert etter antall omforminger.

Figur 11 viser hvor stor andel omformingene av hver funksjon utgjør av det totale antallet omforminger produsert av informantene:



Figur 11: Andel omforminger av hver funksjon i setningskombinasjonsoppgaven hos a) de arabiske innlærerne, b) de engelske innlærerne og c) morsmålsbrukerne.

### De arabiske innlærerne

Sammenlagt hadde de arabiske innlærerne flest omforminger av sammenligningsobjekt (16), fulgt av indirekte objekt av type én (10), preposisjonsobjekt (7), direkte objekt (4) og subjekt (0). På individnivå var det imidlertid ikke slik at alle de arabiske innlærerne omformet sammenligningsobjekt mer eller like mye som indirekte objekt, at de omformet indirekte objekt mer eller like mye som preposisjonsobjekt, at de omformet preposisjonsobjekt mer eller like mye som direkte objekt, og at de omformet direkte objekt mer eller like mye som subjekt. For eksempel var det to innlærere som omformet IOBJI-relativer mer enn SAM-

relativer. Vi kan derfor ikke sette opp et felles omformingshierarki motsatt av mestringshierarkiet i kapittel 5.1.2:

$$\text{SAM} \geq \text{IOBJ} \geq \text{PREP} \geq \text{DOBJ} \geq \text{SUBJ}$$

Det var altså ikke slik at hvis en innlærer omformet én relativisering av for eksempel preposisjonsobjekt, så omformet innlæreren også minst én relativisering av indirekte objekt og sammenligningsobjekt, men ikke nødvendigvis direkte objekt og subjekt. At det ikke var et implikativt forhold mellom funksjonene skyldes blant annet at innlærerne gjorde andre feil enn bare omformingsfeil. Et eksempel som illustrer situasjonen er informant 10<sup>ARA</sup>. Som vi ser i tabell 11, omformet vedkommende én relativisering av direkte objekt, ingen relativiseringer av preposisjonsobjekt, én relativisering av indirekte objekt og tre relativiseringer av sammenligningsobjekt. Hvis det hadde vært et implikativt forhold mellom funksjonene, burde informant 10<sup>ARA</sup> også omformet en PREP-relativ. Informant 10<sup>ARA</sup> sin performanse illustrerer også at innlærerne kunne omforme én relativisering av en viss funksjon, samtidig som de kunne gjøre en annen feil og/eller relativisere den samme funksjonen korrekt. Informant 10<sup>ARA</sup> omformet nemlig bare én relativisering av indirekte objekt (*Jeg har en god venn som en slektning lånte tusen kroner* → *Jeg har en god venn som lånte tusen kroner fra en slektning*), samtidig som vedkommende produserte en annen inkorrekt IOBJ-relativ (*\*Der som jeg ga en gave, er min far*) og en korrekt IOBJ-relativ (*Gutten, som moren ga en ball, lekte*).

#### De engelske innlærerne

I tabell 11 ser vi at begge de engelske innlærerne omformet et mindre antall setninger totalt enn de fleste arabiske innlærerne. Informant 3<sup>ENG</sup> omformet fire setninger, mens informant 4<sup>ENG</sup> ikke omformet noen. I likhet med mange av de arabiske innlærerne omformet informant 3<sup>ENG</sup> *til* relativiseringer av subjekt *fra* relativiseringer av sammenligningsobjekt og preposisjonsobjekt, men i motsetning til mange av de arabiske innlærerne omformet ikke informant 3<sup>ENG</sup> *fra* DOBJ- og IOBJ1-relativer.

#### Morsmålsbrukerne

Også morsmålsbrukerne omformet flere relativsetninger, men antallet var mindre enn hos de fleste arabiske innlærerne, nemlig fire stykker hver. I likhet med mange av de arabiske innlærerne omformet morsmålsbrukerne *til* relativiseringer av subjekt *fra* relativiseringer av sammenligningsobjekt og indirekte objekt av type én, men i motsetning til mange av de arabiske innlærerne omformet ikke morsmålsbrukerne *fra* DOBJ- og PREP-relativer.

## 6.2 Diskusjon

### 6.2.1 Bekreftes prediksjonen?

Resultatene i setningskombinasjonsoppgaven viser at de arabiske innlærerne hovedsakelig omformet til SUBJ-relativer i tillegg til én omforming til en DOBJ-relativ. Dette er i tråd med korpusundersøkelsene og kompleksitetsanalysen i kapittel 4.1.3 som hevder at SUBJ- og DOBJ-relativer er de to mest frekvente og enkleste relativiseringene i norsk. Omformingene skjedde mest fra SAM-relativer, fulgt av IOBJ-relativer, fulgt av PREP-relativer, fulgt av DOBJ-relativer. Dette samsvarer også med de ulike relativiseringenes kompleksitet og frekvens i norske korpus. Selv om det ikke var et implikativt forhold mellom omformingene av funksjonene siden innlærerne gjorde andre feil enn omformingsfeil, kan vi likevel si at prediksjonen bekreftes.

### 6.2.2 Drøfting i lys av tidligere forskning

Mine resultater samsvarer i stor grad med resultatene til Gass (1979; 1980) som også hadde en tilsvarende setningskombinasjonsoppgave i sin undersøkelse. Hennes forklaring på resultatene var at informantene tilegnet seg relativsetninger "(...) on the basis of universal properties of the RC's rather than on the basis of language specific properties", altså at omformingene av visse relativiseringer var unngåing av typologisk markerte strukturer (Gass, 1979, 339). Problemene med å forklare tilegnelsen av relativsetninger ved å vise til typologisk markerthet er, som nevnt i kapittel 5.2.2, at det er uklart hvordan typologisk markerthet påvirker individuelle innlærere, og at mange studier har funnet avvik mellom læringsrekkefølge og TH. Min studie er en av disse siden innlærerne omformet mer fra IOBJ-relativer enn fra PREP-relativer.

Et annet problem med Gass sin studie er at hun bruker aggregerte tall. Hvis en av Gass sine innlærere kun omformet DOBJ-relativer og gjorde rett på alle de andre relativiseringene, kommer det ikke nødvendigvis frem at denne innlærerens performanse strider imot THs prediksjoner når innlærerens data slås sammen med dataene til resten av innlærerne. Det kommer heller ikke frem hvis en av innlærerne *både* omformet en viss funksjon *og* produserte en korrekt relativisering av samme funksjon. I min studie var dette tilfellet. For eksempel omformet informant 10<sup>ARA</sup> én relativisering av indirekte objekt, samtidig som vedkommende produserte én korrekt relativisering av indirekte objekt. Dette tyder på at flere av innlærerne var i stand til å produsere relativiseringer av andre funksjoner enn subjekt, til tross for at de ofte omformet til SUBJ-relativer. Med andre ord: Vanskelighetene innlærerne hadde med å



produsere komplekse relativiseringer tyder verken på unngåing (når bestemte trekk er lite frekvente i innlærerspråket fordi innlæreren unngår å bruke dem fordi han/hun *aner* at det innebærer et produksjonsproblem) eller underproduksjon (når bestemte trekk i innlærerspråket er lite frekvente på grunn av en inkompetansetilstand), jamfør kapittel 2.4.2. I stedet foreslår jeg en bruksbasert forklaring basert på Diessel og Tomasello (2005, 898), nemlig at omformingene skyldes det faktum at SUBJ-relativer og muligens også DOBJ-relativer aktiveres lettere enn mer infrekvente og komplekse relativiseringer. Som nevnt i kapittel 2.3.3, går aktiveringsteori ut på at jo oftere en innlærer hører et trekk, jo lettere aktiveres trekket, jo oftere brukes det og jo raskere læres det (Verspoor og Behrens, 2011, 27). Man kan altså tenke seg at SUBJ- og muligens også DOBJ-relativer fungerer som *default*-relativer. Korpusanalysene i kapittel 4.1.1 viste da også at SUBJ-relativer er den klart mest frekvente relativiseringen i norsk, fulgt av DOBJ-relativer. Evidens som støtter denne hypotesen, kommer fra to av informantenes overstrykninger i setningskombinasjonsoppgaven. Begge har først produsert en SUBJ-relativ, før de har skjønt at det ble feil og strøket over svaret. Informant 1<sup>NOR</sup> endret også svaret sitt til en korrekt PREP-relativ:

Informant 12 <sup>ARA</sup> :	<del>Politiet arresterte mannen som er</del>
Informant 1 <sup>NOR</sup> :	<del>Dette er bilen min som ble krasjet på av bussen</del> Dette er bilen min som bussen krasjet i.

Diessel og Tomasello (2005) gjorde lignende funn i sin repetisjonsoppgave. Når de engelskspråklige barna skulle repetere DOBJ-, IOBJ- og PREP-relativer begynte de ofte med NVN-ordstilling, før de rettet på seg selv og endret til NNV-ordstilling: *This is the girl who bor/Peter borrowed a football from* (Diessel og Tomasello, 2005, 898). De tyskspråklige barna begynte ofte med feil relativpronomen før de rettet på seg selv og brukte riktig relativpronomen: *Ist das der Junge, der/... den Paul heute Abend geärgert hat?* (Diessel og Tomasello, 2005, 898).

Annen evidens som støtter denne hypotesen fremfor en unngåings- eller underproduksjonshypotese, er at også morsmålsbrukerne omformet IOBJ- og SAM-relativer til SUBJ-relativer. Siden de har såkalt innfødt kompetanse, er det enda mindre sannsynlig at de unngår eller underproduserer. For å oppsummere vil en bruksbasert tilnærming altså hevde at prediksjonen bekreftes fordi de arabiske innlærerne aktiverer frekvente og enkle relativiseringer lettere enn infrekvente og komplekse relativiseringer, og ikke fordi de unngår eller underproduserer markerte relativiseringer.

### *6.2.3 Hvilken rolle spiller transfer når det gjelder de arabiske innlærernes omforming?*

#### De arabiske innlærerne versus de engelske innlærerne

Som vi så i resultatkapittelet, omformet én av de engelske innlærerne, hvilket tyder på at det ikke bare er de arabiske innlærerne som påvirkes av konstruksjonenes frekvens og kompleksitet i språket. Samtidig så vi at de engelske innlærerne omformet mindre enn de fleste arabiske innlærerne, hvilket samsvarer med resultatene i forrige kapittel der det kom frem at de engelske innlærerne gjorde færre feil enn de fleste arabiske innlærerne. I kapittel 5.2.3 ble generell tverrspråklig likhet og ulikhet nevnt som mulig forklaring på at de engelske innlærerne mestret relativisering bedre enn de arabiske innlærerne. Det er også mulig at dette kan være forklaringen på at de engelske innlærerne omformet mindre enn de arabiske innlærerne.

#### De arabiske innlærerne versus morsmålsbrukerne

At også morsmålsbrukerne omformet, støtter den bruksbaserte hypotesen om at alle språkbrukere tilegner seg og bruker språk på grunnlag av erfaringer med konstruksjoner i språket. Konstruksjoner som er komplekse og infrekvente i språket morsmålsbrukerne har blitt eksponert for, er også infrekvente eller fraværende i morsmålsbrukernes egenproduksjon, til og med når de blir ”tvunget” til å produsere dem. De konstruksjonene som kalles SAM-relativer ser faktisk ikke ut til å eksistere i norsk i det hele tatt siden de var fraværende i korpusene og siden morsmålsbrukerne omformet alle oppgavene laget for å elisitere SAM-relativer. Flere korpusstudier av engelsk, blant annet Hogbin og Song (2007), tyder på at det samme kan være tilfellet i engelsk. Å elisitere relativsetninger som ikke eksisterer i naturlig språkbruk, slik denne og mange tidligere andrespråksstudier har gjort, har derfor liten hensikt. Det er imidlertid et poeng som ikke har kommet frem i de tidligere studiene som ikke har inkludert morsmålsbrukere, og som heller ikke nødvendigvis har fått frem at det faktisk at innlærere omformer visse relativiseringer, ikke skyldes en mangel ved innlærerspråket, jamfør kapittel 5.2.3.

Keenan og Comrie (1977, 90–92) fant for øvrig også at morsmålsbrukere av engelsk, hebraisk, fransk, svensk og yoruba foretrakk å uttrykke SAM-relativer og GEN-relativer som SUBJ-relativer, jamfør kapittel 2.4.1. Av den grunn foreslo de at TH ikke bare var et interspråklig tilgjengelighetshierarki, men også et intraspråklig akseptabilitetshierarki. Studien min støtter Keenan og Comries hypotese, men i bruksbaserte tilnærminger mener

man som nevnt ikke at hierarkiet er basert på typologisk markerthet, men heller på konstruksjonenes frekvens og kompleksitet i språket og hvor lett konstruksjonene aktiveres.

Samtidig skilte morsmålsbrukernes performanse seg fra de arabiske innlærernes performanse ved at morsmålsbrukerne ikke omformet PREP- og DOBJ-relativer, hvilket samsvarer med resultatene i forrige kapittel der det kom frem at morsmålsbrukerne gjorde færre feil enn de arabiske innlærerne ved disse funksjonene. Dette var forventet siden morsmålsbrukerne har blitt eksponert for mye større mengder norskinnputt enn innlærerne og heller ikke påvirkes av lært oppmerksomhet, og dermed burde ha få problemer med å aktivere relativt frekvente relativiseringer.

### Konklusjon

I likhet med de arabiske innlærerne omformet også de engelske innlærerne og morsmålsbrukerne flere setninger. Dette er i tråd med bruksbasert teori sin hypotese om at den primære faktoren som driver språktilegnelse og språkbruk, er språkbrukernes erfaringer med konstruksjonene i språket. Man regner imidlertid med at transfer fra S1 også kan spille en rolle. Som ved forrige prediksjon ser det ut til at transfer basert på generell tverrspråklig likhet og ulikhet, kanskje kan ha påvirket mengden omforming.

### **6.3 Oppsummering**

Kapittel 6.1 og 6.2 har vist at de arabiske innlærerne omformet infrekvente og komplekse relativsetninger i norsk til frekvente og enkle relativsetninger. Det har også blitt klart at det samme gjaldt de engelske innlærerne og morsmålsbrukerne. I diskusjonen ble det foreslått at likheten skyldes at alle språkbrukerne aktiverer frekvente og enkle relativsetninger lettest fordi de tilegner seg og bruker relativsetninger på grunnlag av relativsetningenes kompleksitet og frekvens i norsk. Typologisk markerthet ble ikke regnet som en god forklaring. Det ble også hevdet at erfaringene med relativsetningene i norsk sannsynligvis ikke er den eneste faktoren som påvirker språktilegnelsen, men at påvirkning fra S1 muligens også spiller en rolle. I resultatkapittelet kom det nemlig frem at de fleste arabiske innlærerne omformet mer og behersket relativisering dårligere enn de engelske innlærerne. Det ble i diskusjonen forsøkt forklart med en større generell tverrspråklig forskjell mellom norsk og arabisk.

## 7 PREDIKSJON III

Kapittel 7 handler om prediksjon III som sier at **de arabiske innlærerne kommer til å bruke pronomenkopier i norsk og at bruken vil variere i tråd med relativiseringens frekvens og kompleksitet i norsk og/eller arabisk**. Først vil en deskriptiv presentasjon av resultatene gis i kapittel 7.1. Deretter, i kapittel 7.2, vil det bli diskutert om prediksjonen bekreftes. Kapitlet drøfter også resultatene i lys av tidligere forskning, og tar for seg hvilken rolle transfer spiller i innlærernes bruk og mestring av relativsetninger. Kapittel 7.3 oppsummerer til slutt noen av de viktigste funnene relatert til prediksjon III.

### 7.1 Resultater

I dette kapitlet presenteres kun resultatene fra setningskombinasjonsoppgaven (7.1.1) fordi ingen av informantene brukte pronomenkopier i friproduksjonsoppgaven. Kapitlet innledes med et eksempel på informant 5<sup>ARA</sup> sin bruk av pronomenkopi i setningskombinasjonsoppgaven. Eksempelet følges av figurer som illustrer alle informantenes resultater, før de arabiske innlærernes resultater kommenteres nærmere. De engelske innlærerne og morsmålsbrukernes resultater vil til slutt kommenteres kort.

#### 7.1.1 Setningskombinasjonsoppgaven

For å få bekreftet eller avkreftet prediksjon III var det nødvendig å registrere ved hvilke grammatiske funksjoner informantene brukte pronomenkopier. Tabell 12 viser ved hvilken funksjon informant 5<sup>ARA</sup> brukte pronomenkopi:

Oppgave	Fasit	Informant 5 sitt svar
13. Der er <b>Ronaldo</b> . Messi er en bedre spiller enn <b>Ronaldo</b> .	<i>Der er Ronaldo som Messi er en bedre spiller enn.</i> <b>SAM</b>	<i>Der er Ronald som Messi en bedre spiller enn ham.</i> <b>SAM</b>

Tabell 12: Informant 5<sup>ARA</sup> sin bruk av pronomenkopi i setningskombinasjonsoppgaven.

Informant 5<sup>ARA</sup> sin bruk av pronomenkopi er typisk for de arabiske innlærerne. Resten brukte nemlig også pronomenkopier lite (0,9 ganger i gjennomsnitt), og bruken skjedde hovedsakelig ved relativisering av sammenligningsobjekt og/eller indirekte objekt av type én. Dette kommer frem i tabell 13 på neste side som viser hvor ofte hver informant brukte pronomenkopi og ved hvilke funksjoner. Minustegnene symboliserer korrekte relativsetninger og plusstegnene symboliserer inkorrekte relativsetninger. De røde plusstegnene viser bruk av pronomenkopier. En av de arabiske innlærerne brukte også nomenkopier, og siden bruk av

nomenkopi er en relativiseringsstrategi som ligner på bruk av pronomenkopi, har nomenkopiene blitt markert med blå plusstegn i tabellen:

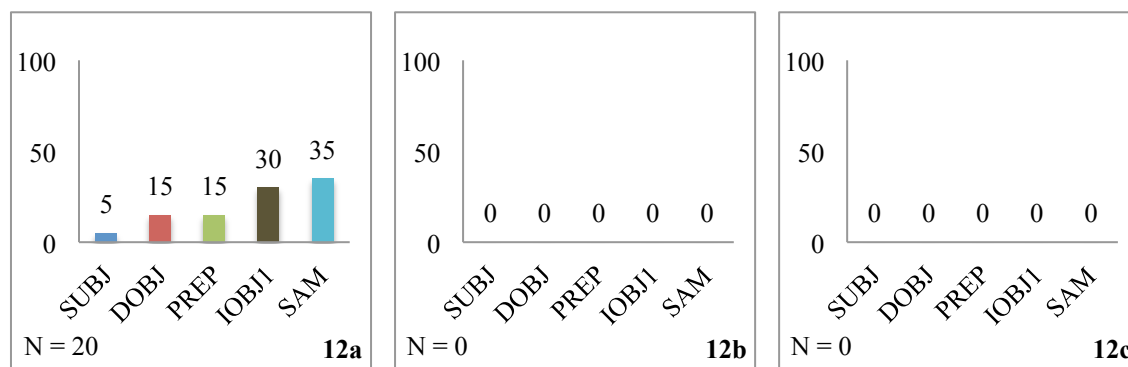
	SUBJ			DOBJ			PREP			IOBJ1			SAM		
	PN	DO	SU	PN	DO	SU	PN	DO	SU	PN	DO	SU	PN	DO	SU
Informant 12	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Informant 6	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+
Informant 13	-	-	-	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+
Informant 8	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Informant 5	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Informant 7	-	+	+	-	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+
Informant 10	-	-	-	-	+	-	+	-	-	+	+	-	+	+	+
Informant 11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+

Informant 3	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+
Informant 4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+

Informant 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+
Informant 2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+

Tabell 13: Oversikt over antall kopier, antall andre inkorrekte relativiseringer og antall korrekte relativiseringer hver informant produserte i setningskombinasjonsoppgaven, rangert etter antall kopier.

Figur 12 viser hvor stor andel de ulike relativiseringene med pronomen- og nomenkopi utgjør av det totale antallet relativiseringer med kopi:



Figur 12: Andel relativiseringer av hver funksjon med kopier i setningskombinasjonsoppgaven hos a) de arabiske innlærerne, b) de engelske innlærerne og c) morsmålsbrukerne.

### De arabiske innlærerne

Sammenlagt brukte de arabiske innlærerne flest kopier ved relativisering av sammenligningsobjekt (7), fulgt av indirekte objekt av type én (6), preposisjonsobjekt (3), direkte objekt (3) og subjekt (1). Hvis vi ser på hvordan innlærerne gjorde det på individnivå, finner vi at alle kopiene ved relativisering av preposisjonsobjekt, direkte objekt og subjekt ble

produsert av én innlærer, nemlig informant 12<sup>ARA</sup>.<sup>39</sup> Det blir også klart at ikke alle innlærerne brukte kopier mer eller like mye ved sammenligningsobjekt som ved indirekte objekt, at de brukte kopier mer eller like mye ved indirekte objekt som ved preposisjonsobjekt, at de brukte kopier mer eller like mye ved preposisjonsobjekt som ved direkte objekt, og at de brukte kopier mer eller like mye ved direkte objekt som ved subjekt. For eksempel var det to innlærere som brukte kopier mer ved indirekte objekt enn ved sammenligningsobjekt. Vi kan derfor ikke sette opp et felles pronomenkopihierarki motsatt av mestringshierarkiet i kapittel 5.1.2:

$$\text{SAM} \geq \text{IOBJ} \geq \text{PREP} \geq \text{DOBJ} \geq \text{SUBJ}$$

Det var altså ikke slik at hvis en innlærer brukte pronomenkopi ved for eksempel preposisjonsobjekt, så brukte innlæreren også pronomenkopi ved indirekte objekt og sammenligningsobjekt, men ikke nødvendigvis ved direkte objekt og subjekt. At det ikke var et implikativt forhold mellom funksjonene, skyldes blant annet at innlærerne gjorde andre feil enn bare pronomenkopifeil. Et eksempel som illustrer situasjonen er informant 8<sup>ARA</sup>. Vedkommende brukte pronomenkopi ved én relativisering av indirekte objekt (*Der er faren min som ga jeg han en gave*) uten å bruke kopi ved noen av relativiseringene av sammenligningsobjekt. Ved SAM-relativer gjorde innlæreren andre feil.

### De engelske innlærerne og morsmålsbrukerne

Ingen av innlærerne med engelsk som S1 eller morsmålsbrukerne brukte pronomen- eller nomenkopier.

## **7.2 Diskusjon**

### *7.2.1 Bekreftes prediksjonen?*

Resultatene viser at de arabiske innlærerne ikke brukte kopier i friproduksjonsoppgaven, der funksjonene som ble relativisert var subjekt, direkte objekt, preposisjonsobjekt og adverbial. I setningskombinasjonsoppgaven derimot, der flere funksjoner skulle relativiseres, brukte innlærerne både pronomen- og nomenkopier. Kopiene ble brukt mest ved relativisering av sammenligningsobjekt og nest mest ved indirekte objekt, altså funksjoner som ikke ble produsert naturlig i friproduksjonsoppgaven. Informant 12<sup>ARA</sup> skilte seg imidlertid ut ved å bruke kopier også ved relativisering av preposisjonsobjekt, direkte objekt og subjekt i setningskombinasjonsoppgaven. Denne innlæreren skilte seg ut på flere måter, og jeg vil

---

<sup>39</sup> Se tabell 14 i kapittel 7.2.5 for eksempler.

derfor komme tilbake til vedkommende i kapittel 7.2.5. Uavhengig av at informant 12<sup>ARA</sup> brukte kopier ved relativisering av flere funksjoner enn resten i setningskombinasjonsoppgaven, samsvarer den samlede bruken med de ulike RS-konstruksjonenes kompleksitet og frekvens både i norsk og arabisk, jamfør henholdsvis kapittel 4.1.3 og 5.2.3. Selv om det ikke var et implikativt forhold ved bruken av kopier, ble kopiene brukt minst ved frekvente og enkle relativiseringer, slik som SUBJ-, DOBJ- og PREP-relativer og mest ved infrekvente og komplekse relativiseringer, slik som IOBJ- og SAM-relativer. Vi kan derfor si at prediksjonen bekreftes.

### *7.2.2 Drøfting i lys av tidligere forskning*

Ifølge markerthetshypotesen skulle innlærerne i denne studien brukt pronomenkopier i tråd med markerthetsforholdene etablert i TH. Keenan og Comrie (1977, 92) fant som nevnt at bruken av pronomenkopier samsvarer med TH i språk som bruker denne relativiseringsstrategien. Ifølge Algady (2013, 33) etablerte Hyltenstam (1984) at bruken av kopier samsvarer med TH i innlærerspråk også, og at pronomenkopihierarkiet er det motsatte av TH: SAM > GEN > PREP > IOBJ > DOBJ > SUBJ. Basert på dette pronomenkopihierarkiet skulle hver innlærer brukt kopier mer ved sammenligningsobjekt enn ved preposisjonsobjekt, mer ved preposisjonsobjekt enn ved indirekte objekt, mer ved indirekte objekt enn ved direkte objekt, og mer ved direkte objekt enn ved subjekt. Tanken er, som nevnt tidligere, at universelle markerthetsrelasjoner bestemmer tilegnelsen av relativsetninger, og at relativsetninger som er typologisk umarkerte er lette å lære, og at de som er typologisk markerte er vanskelige å lære (Abrahamsson, 2009, 147). Ved de typologisk markerte relativsetningene bruker innlærerne ifølge Hyltenstam (1984, 55) pronomenkopier for å gjøre referanseforholdene i relativsetningen klarere og det semantiske forholdet mellom verbet og argumentene til verbet mer transparent. Hyltenstam (1984, 43) hevder også at innlærere generelt har en innebygd preferanse for umarkerte strukturer (slik som relativsetninger med kopi er), selv når de ikke har blitt eksponert for disse umarkerte strukturene i S1- eller S2-innputt. Basert på Hyltenstam (1984, 43) skulle altså de engelske innlærerne også ha brukt kopier i denne studien.

Resultatkapittelet har vist at antallet kopier de arabiske innlærerne produserte sammenlagt, samsvarer med markerthetsforholdene i TH til en viss grad. Det var imidlertid ikke noe implikativt forhold ved bruk av kopier i min studie, og innlærerne brukte kopier mer ved indirekte objekt enn ved preposisjonsobjekt. Det var heller ikke slik at de engelske innlærerne

brukte pronomenkopier. Det vil si at bruken av kopier hos innlærerne i denne studien ikke kan *predikeres* av typologisk markerthet. Som nevnt i kapittel 5.2.2, er det også problematisk å *forklare* tilegnelsen av relativsetninger med typologisk markerthet siden det ikke er klart hvordan markerthet påvirker individuelle innlærere.

Bruksbasert teori vil, i motsetning til markerthetshypotesen, hevde at erfaringer med RS-konstruksjoner i norsk og påvirkning fra S1 bestemmer tilegnelsen av relativsetninger i norsk (Ellis og Wulff, 2015, 88). Siden frekvensen og kompleksiteten til relativsetningene er så lik i norsk og arabisk, jamfør kapittel 4.1.3 og 5.2.3, må vi se på performansen til de engelske innlærerne og morsmålsbrukerne for å prøve å avgjøre hvilken rolle erfaring med konstruksjoner i S2 og påvirkning fra S1 spiller når det gjelder de arabiske innlærernes bruk av pronomenkopier.

### *7.2.3 Hvilken rolle spiller transfer når det gjelder de arabiske innlærernes bruk av pronomenkopier?*

#### De arabiske innlærerne versus de engelske innlærerne

Transfer virker å være spesielt aktuelt ved denne prediksjonen av to grunner. Den første er at de engelske innlærerne, som ikke har erfaring med kopier i S1, ikke brukte kopier i S2, mens de arabiske innlærerne, som har erfaring med kopier i S1, brukte kopier av og til i S2. Den andre grunnen er at de arabiske innlærernes bruk av pronomenkopier i S2 samsvarer med hvordan pronomenkopier brukes i S1. De brukte nemlig kopier mest ved SAM- og IOBJ-relativer, middels ved PREP- og DOBJ-relativer og minst ved SUBJ-relativer. SAM- og IOBJ-relativer er, som nevnt tidligere, de mest infrekvente og komplekse relativiseringene i arabisk, og pronomenkopier brukes alltid ved disse funksjonene (Al-Zaghir, 2013, 207). PREP- og DOBJ-relativer er middels frekvente og komplekse i arabisk, og pronomenkopier brukes nesten alltid (Al-Zaghir, 2013, 207). SUBJ-relativer er den mest frekvente og enkleste typen relativisering i arabisk, og pronomenkopier brukes sjeldent (Al-Zaghir, 2013, 207). Et viktig poeng er at mange av innlærerne brukte kopier ved SAM- og IOBJ-relativer, men det var kun informant 12<sup>ARA</sup> som brukte kopier ved PREP-, DOBJ- og SUBJ-relativer. Kapittel 7.2.5 vil som sagt ta for seg informant 12<sup>ARA</sup> spesielt. Uansett kan det at de fleste brukte kopier ved SAM- og IOBJ-relativer, henge sammen med at disse typene relativsetninger også er infrekvente og komplekse i norsk, og det er dermed lite sannsynlig at de arabiske innlærerne har fått negativ evidens på at pronomenkopier ikke brukes i slike relativsetninger i norsk. At de færreste brukte kopier ved PREP-, DOBJ- og SUBJ-relativer, kan henge sammen



med at disse typene relativsetninger er frekvente og enkle i norsk, og det er dermed større sannsynlighet for at de arabiske innlærerne har fått negativ evidens på at pronomenkopier ikke brukes i slike relativsetninger i norsk.

### De arabiske innlærerne versus morsmålsbrukerne

De arabiske innlærernes performanse skiller seg også fra morsmålsbrukernes, som ikke brukte pronomenkopier. Det er kanskje ikke så overraskende at morsmålsbrukerne ikke brukte pronomenkopier siden pronomenkopier ikke er grammatiske i norsk, men en del tidligere studier har funnet at morsmålsbrukere av språk der pronomenkopier ikke regnes som grammatiske, av og til benytter pronomenkopier ved komplekse relativsetninger (McKee og McDaniel, 2009, 143). Det var imidlertid ikke tilfellet her.

### Konklusjon

Selv om relativsetningenes kompleksitet og frekvens i norsk kanskje moderer effekten av transfer, ser prediksjonen ut til å bekreftes hovedsakelig på grunn av transfer fra S1. At bruken av pronomenkopier varierer i tråd med relativiseringenes kompleksitet og frekvens i norsk, skyldes dermed primært at relativiseringenes kompleksitet og frekvens er tilsvarende i arabisk og norsk. En svakhet med denne studien er imidlertid at antall informanter er lavt og at gruppestørrelsene ikke er sammenlignbare. Flere studier (Ioup og Kruse, 1977; Gass, 1979; Gass, 1980; Tarallo og Myhill, 1983; Pavesi, 1986) med et større antall informanter har i likhet med Hyltenstam (1984) funnet at innlærere uten pronomenkopier i S1, bruker pronomenkopier i S2. Det er også flere studier som viser at både barn og voksne bruker pronomenkopier i S1, selv om det ikke er grammatisk i språket (Løver, 2015; Diessel og Tomasello, 2005; McKee og McDaniel, 2009). Hvordan vil i så fall bruksbasert teori forklare bruk av pronomenkopier når innlærerne ikke har erfaring med det fra språket eller språkene i miljøet?

#### *7.2.4 Hvilken rolle spiller erfaring med konstruksjoner i S2 når det gjelder de arabiske innlærernes bruk av pronomenkopier?*

Diessel og Tomasello (2005, 889) nevner faktisk at de engelske barna brukte pronomenkopier i deres studie, men gir ikke noe forklaring på hvorfor. I stedet er det tilhengerne av distanshypotesene som har fokusert mest på bruken av pronomenkopier. De har tolket bruk av pronomenkopier som evidens for distanshypotesene fordi distansen mellom korrelat og relativiseringsledd har vist seg å korrelere med bruk av pronomenkopier (Pérez-Leroux, 1995;

O'Grady, 1997; McKee og McDaniel, 2001, referert i Diessel, 2004, 121). Pronomenkopier brukes mest ved lang distanse og minst ved kort distanse (Diessel, 2004, 121). Som vi så i kapittel 2.4.2, arbeidet de første tilhengerne av distanshypotesene innenfor UG-tradisjonen. De mente at pronomenkopier var uttrykk for et usynlig, underliggende spor som kom til overflaten i relativsetninger når distansen mellom korrelat og spor var lang (*Lexicon of linguistics*, s.v. "resumptive pronoun", lest 19.05.17). I konstruksjonsbaserte teorier opererer man imidlertid ikke med usynlige og underliggende strukturer, jamfør kapittel 2.3.2, så dette regnes ikke som en god forklaring på bruk av pronomenkopier i bruksbasert teori. Andre tilhengere av distanshypotesene mener at pronomenkopier er et resultat av prosesseringsbegrensninger, altså at talere bruker pronomenkopier for å tydeliggjøre relativiseringsleddets funksjon i syntaktisk kompliserte relativsetninger (Hawkins, 199, 248; 257). Ifølge Løver (2015, 113) kan denne oppfatningen også rommes av bruksbasert teori siden denne versjonen av distanshypotesene handler om arbeidsminnets prosesseringsbegrensninger, og arbeidsminnet er ifølge bruksbasert teori en av de generelle kognitive mekanismer språk læres ved hjelp av (Tomasello, 2003, 313). Slik jeg ser det, trenger imidlertid ikke bruken av pronomen eller nomenfraser i relativsetningen nødvendigvis å skyldes et ønske om å tydeliggjøre relativiseringsleddets funksjon. En annen mulighet er at både S1-innlærere og S2-innlærere begynner med å bruke formen til enkle setninger som de kjenner godt til fra før, når de skal produsere mer komplekse relativsetninger. Altså hvis andrespråksinnlærere for eksempel har behov for å uttrykke påstandene *Der er mannen* og *Gutten sendte mannen/ham et brev* i én RS-konstruksjon, så bruker de den enkle setningsformen i relativsetningen: *Der er mannen som gutten sendte mannen/ham et brev*. Denne hypotesen mener jeg er i tråd med bruksbasert teori sitt syn på språklæring som en *emergent*, nedenfra-og-opp-prosess (Ellis og Wulff, 2015, 81).

Hvis de engelske innlærerne, eller til og med morsmålsbrukerne, hadde brukt kopier i denne studien, kunne bruksbasert teori altså forklart dette som et resultat av prosesseringsvanskeligheter og kanskje som et resultat av bruk av enkel setningsform. På grunn av de mange tidligere studiene som har funnet at både unge og voksne morsmålsbrukere og andrespråksinnlærere (uten pronomenkopier i S1) bruker pronomenkopier, virker det sannsynlig at disse faktorene påvirker tilegnelsen av relativsetninger. At de engelske innlærerne ikke brukte kopier i akkurat denne studien kan kanskje være fordi antall engelske innlærere var så lavt, eller at innlærere uten kopier i S1 slutter å bruke kopier i innlærerspråket tidligere enn innlærere med kopier i S1 (jamfør

Hyltenstam (1984) sine resultater referert i kapittel 2.4.2, som viste at innlærerne uten pronomenkopier i S1 brukte færre pronomenkopier i S2 enn innlærerne med pronomenkopier i S1). Siden de nevnte hypotesene primært handler om konfigurasjonelle trekk ved målspråket, er det sannsynlig at de også påvirker de arabiske innlærernes tilegnelse av relativsetninger. I så fall bekreftes prediksjonen både på grunn av transfer fra S1 og på grunn av prosesseringsvanskeligheter og bruk av enkel setningsform ved infrekvente og komplekse relativsetninger i norsk.

#### *7.2.5 Informant 12<sup>ARA</sup>*

Dette kapitlet vil ta for seg mulige årsaker til at informant 12<sup>ARA</sup> skilte seg fra de andre arabiske innlærerne ved 1) å bruke nomenkopier i tillegg til pronomenkopier og 2) å bruke kopier ved SUBJ-, DOBJ- og PREP-relativer. Tabell 14 på neste side viser innlærerens svar i setningskombinasjonsoppgaven der kopier ble brukt.

#### Bruk av nomenkopier

Informant 12<sup>ARA</sup> sin bruk av nomenkopier kan ikke knyttes like tydelig til transfer som resten av de arabiske innlærernes bruk av pronomenkopier. Årsaken til det er at nomenkopier ikke brukes i arabisk (Al-Zaghir, 2013, 82). Samtidig er relativiseringsstrategiene med nomenkopi og pronomenkopi veldig like, så det er ikke utenkelig at innlærerens bruk av nomenkopier i S2 kan være relatert til at pronomenkopier brukes i S1.

Informant 12<sup>ARA</sup> sin bruk av nomenkopier kan dessuten knyttes til distansehypotesene siden nomenkopier kan sies å tydeliggjøre relativiseringsleddets funksjon i syntaktisk kompliserte relativsetninger på samme måte som pronomenkopier. I tillegg kan bruken av nomenkopier knyttes til hypotesen om at alle innlærere bruker formen til enkle setninger i infrekvente og komplekse relativsetningskonstruksjoner siden både nomen og pronomen angir referenter i enkle setninger. Er det da bare tilfeldig at informant 12<sup>ARA</sup> bruker nomenkopier mer enn de andre arabiske innlærerne?

Oppgave	Fasit	Informant 12 <sup>ARA</sup> sitt svar
3. Den nye <b>studenten</b> er fra Egypt. <b>Studenten</b> sitter ved siden av meg.	<i>Den nye studenten som sitter ved siden av meg er fra Egypt.</i> <b>SUBJ</b>	<i>Den nye studentene er fra Egypt som <b>de</b> sitter ved siden av meg.</i> <b>SUBJ</b>
4. Dette er <b>min onkel</b> . Jeg liker <b>min onkel</b> godt.	<i>Dette er min onkel som jeg liker godt.</i> <b>DOBJ</b>	<i>Dette er min onkel som jeg liker <b>min onkel</b> godt.</i> <b>DOBJ</b>
5. Mannen og konen hans møtte en <b>kvinne</b> . Mannen hadde kysset <b>kvinnen</b> tidligere.	<i>Mannen og konen hans møtte en kvinne (som) mannen hadde kysset tidligere.</i> <b>DOBJ</b>	<i>De møtte kvinnen som mannen hadde kysset <b>kvinnen</b> tidligere.</i> <b>DOBJ</b>
6. <b>Maria</b> spiller fotball. Vi traff <b>Maria</b> i går.	<i>Maria, som vi traff i går, spiller fotball.</i> <b>DOBJ</b>	<i>Maria spiller fotball som vi traff <b>Maria</b> i går.</i> <b>DOBJ</b>
7. Dette er <b>bilen min</b> . Bussen krasjet i <b>bilen min</b> .	<i>Dette er bilen min (som) bussen krasjet i.</i> <b>PREP</b>	<i>Dette er bilen min som bussen krasjet i <b>bilen min</b>.</i> <b>PREP</b>
8. Steven Spielberg hadde laget <b>filmen</b> . Vi så på <b>filmen</b> .	<i>Steven Spielberg hadde laget filmen (som) vi så på.</i> <b>PREP</b>	<i>Steven hadde laget filmen som vi så på <b>filmen</b>.</i> <b>PREP</b>
9. <b>Katten</b> er søt. Han <b>snakker</b> til katten.	<i>Katten (som) han snakker til, er søt.</i> <b>PREP</b>	<i>Katten er søt som han snakker til <b>katten</b>.</i> <b>PREP</b>
10. Der er <b>min far</b> . Jeg ga <b>min far</b> en gave.	<i>Der er min far som jeg ga en gave (til).</i> <b>IOBJ</b>	<i>Der er min far som jeg ga <b>faren min</b> en gave.</i> <b>IOBJ</b>
11. Jeg har en god <b>venn</b> . En slektning lånte <b>vennen</b> min tusen kroner.	<i>Jeg har en god venn som en slektning lånte tusen kroner (til).</i> <b>IOBJ</b>	<i>Jeg har en god venn som lånte han <b>vennen min</b> tusen kroner.</i> <b>IOBJ</b>
12. <b>Gutten</b> ble glad. Moren ga <b>gutten</b> en ball.	<i>Gutten (som) moren ga en ball (til), ble glad.</i> <b>IOBJ</b>	<i>Gutten ble glad som moren ga <b>gutten</b> en ball.</i> <b>IOBJ</b>
15. Den lille <b>jenten</b> bor i nabohuset. Gutten er høyere enn <b>jenten</b> .	<i>Den lille jenten (som) gutten er høyere enn, bor i nabohuset.</i> <b>SAM</b>	<i>Den lille jenten bor i nabohuset som han er høyere enn <b>jenten</b>.</i> <b>SAM</b>

Tabell 14: Informant 12<sup>ARA</sup> sin bruk av kopier i setningskombinasjonsoppgaven.

Ifølge Pavesi (1986) er det en forskjell på når nomenkopier og pronomenkopier brukes. Som nevnt i kapittel 2.4.2, fant hun nemlig at italienske innlærere som lærte engelsk i en formell kontekst, ofte brukte pronomenkopier når de gjorde feil, mens italienske innlærere som lærte engelsk i en uformell kontekst, ofte brukte nomenkopier når de gjorde feil. Forskjellen forklarer hun med at uformelle læringskontekster ofte er preget av uplanlagte diskurser, og ifølge Givón (1979, referert i Pavesi, 1986, 52) er uplanlagte diskurser kjennetegnet av at anaforiske pronomen sjeldent brukes. For å uttrykke andre gangs referanse bruker talerne i stedet "(...) nonverbal means (...)" (Ochs, 1979, 67, referert i Pavesi, 1986, 52). Pavesi (1986, 52) mener altså at innlærere som har blitt eksponert mest for uplanlagte diskurser vil begynne,

eller foretrekke, å uttrykke koreferanse i relativsetningen ved å repetere hele nomenfrasen fremfor å bruke pronomenkopi.

Det er vanskelig å si om denne hypotesen kan forklare informant 12<sup>ARA</sup> sin bruk av nomenkopier. Innlæreren har, i likhet med alle de andre arabiske innlærerne, sannsynligvis blitt eksponert for en del planlagt diskurs siden han har gått på norskkurs. Hvis vi likevel ser på *hvor* eksponert innlærerne har vært for formelle og uformelle læringskontekster (og dermed hvor mye planlagt og uplanlagt diskurs de muligens har blitt eksponert for), er det ikke noe klart samsvar mellom dette og performansen. Informant 12<sup>ARA</sup> var for eksempel ikke en av innlærerne som hadde vært lengst i Norge, hvilket sannsynligvis innebærer eksponering for en del uformelle læringskontekster, eller en av innlærerne som hadde gått på kortest på norskkurs, hvilket sannsynligvis innebærer eksponering for færre formelle læringskontekster enn de som har gått lenger på norskkurs.

<b>Informant</b>	<b>Botid i Norge</b>	<b>Norskkurs</b>
Informant 5	14 år	3 mnd.
Informant 6	2 år	1 år og 2 mnd.
Informant 7	4 år	2 år
Informant 8	1 år	10 mnd.
Informant 9	1,5 år	1,5 år
Informant 10	3 år	1,5 år
Informant 11	1,5 år	10 mnd.
<b>Informant 12</b>	<b>2 år</b>	<b>1 år</b>
Informant 13	8 år	1,5 år

*Tabell 15: Oversikt over hvor lenge de arabiske innlærerne hadde bodd i Norge og gått på norskkurs da datainnsamlingen fant sted.*

For å oppsummere ser det ut til at både transferhypotesen, distansehypotesene og hypotesen om bruk av formen til enkle setninger kan belyse spørsmålet om hvorfor informant 12<sup>ARA</sup> brukte nomenkopier i tillegg til pronomenkopier. Både nomenkopier og pronomenkopier ser ut til å ha samme funksjon i relativsetninger. At det bare var informant 12<sup>ARA</sup> som brukte nomenkopier i tillegg til pronomenkopier, fremstår som tilfeldig. I motsetning til Pavesis (1986) studie var det ikke noen klar forbindelse mellom type kopi og læringskontekst i min studie.

### Bruk av kopier ved SUBJ-, DOBJ- og PREP-relativer

Det at informant 12<sup>ARA</sup> brukte kopier ved relativisering av SUBJ-, DOBJ- og PREP-relativer i norsk kan relateres til transfer siden pronomenkopier kan brukes ved disse funksjonene i arabisk, jmfør kapittel 7.2.3. At det bare var informant 12<sup>ARA</sup> som brukte kopier ved disse funksjonene, kan tolkes som at innlæreren oppfattet disse relativiseringene som vanskeligere enn det mange av de andre innlærerne gjorde. Viktigere enn mulige årsaker til hvorfor er det at informant 12<sup>ARA</sup> sin performanse kan eksemplifisere at det ofte er en forskjell på absolutt kompleksitet og hva forskjellige innlærere oppfatter som komplekst. Selv om relativisering av disse funksjonene ikke er komplekst i absolutt betydning, kan relativisering av subjekt, direkte objekt og preposisjonsobjekt oppfattes som komplekst og vanskelig av den enkelte innlæreren.

Noe som er litt overraskende angående informant 12<sup>ARA</sup> sin bruk av kopier ved disse relativiseringene, er at han brukte kopi ved én av SUBJ-relativene i setningskombinasjonsoppgaven, samtidig som han produserte seks korrekte SUBJ-relativer uten kopi i friproduksjonsoppgaven. Det skal sies at innlærerspråk er kjennetegnet av stor variasjon, og innlærere kan ofte produsere korrekte og inkorrekte versjoner av samme trekk i én og samme tekst (Berggreen og Tenfjord, 1999, 37). Det kan også være at det var noe ved setningskombinasjonsoppgaven (en såkalt *task-related factor*) som forvirret innlæreren og fikk ham til å bruke den samme løsningsstrategien ved nesten alle relativiseringene, blant annet ved den ene SUBJ-relativen, selv om mye tyder på at informant 12<sup>ARA</sup> egentlig behersket SUBJ-relativer godt.

### **7.3 Oppsummering**

Kapittel 7.1 og 7.2 har vist at prediksjon III ble bekreftet i og med at de arabiske innlærernes bruk av pronomen- og nomenkopier varierte i tråd med relativsetningenes frekvens og kompleksitet i norsk og arabisk. Analysen har også vist at de engelske innlærerne og morsmålsbrukerne ikke brukte kopier. Den ene forklaringen på at prediksjonen ble bekreftet, var dermed at de arabiske innlærerne muligens brukte kopier på grunn av transfer fra S1, der kompleksitets- og frekvensforholdene er tilsvarende som i norsk. Typologisk markerthet ble ikke regnet som en god forklaring. Andre studier har vist at både unge og gamle morsmålsbrukere og andrespråksinnlærere (uavhengig av S1) bruker kopier ved infrekvente og komplekse relativsetninger. Det ble foreslått at årsaken til det kan være at morsmålsbrukerne og innlærerne har et ønske om å tydeliggjøre relativiseringsleddets

funksjon i relativsetningen, eller fordi de bruker formen til enkle setninger i relativsetningen. Den andre forklaringen på at prediksjonen ble bekreftet var dermed at de arabiske innlærerne muligens brukte kopier for å tydeliggjøre relativiseringsleddets funksjon i relativsetningen og/eller fordi de brukte formen til enkle setninger, samt på grunn av transfer. Et interessant funn ved denne prediksjonen er at én av de arabiske innlærernes performanse skilte seg nokså mye fra resten av de arabiske innlærernes performanse. Informant 12<sup>ARA</sup> illustrer dermed noen poeng som ikke har fått så mye oppmerksomhet i denne studien, nemlig at det er en forskjell på absolutt og relativ kompleksitet, at det er variasjon mellom ulike innlæreres performanse, at det er variasjon i den enkelte innlærers performanse og at oppgavetype kan påvirke resultatet.

## 8 PREDIKSJON IV

Dette kapittelet handler om prediksjon IV som sier at **de arabiske innlærernes performanse på relativsetninger vil variere ut ifra korrelatets grammatiske funksjon i oversetningen, nærmere bestemt ut ifra hvor frekvente og komplekse modifiseringer av de ulike funksjonene er i norsk.** I kapittel 4.2.3 ble prediksjonen spesifisert til at innlærernes bruks- og mestringshierarki burde være enten OBJ > SUBJ > PN (basert på frekvens i skriftspråkskorpuserne) eller PN > OBJ > SUBJ (basert på frekvens i talespråkskorpuset og analysen av norske modifiseringers kompleksitet). Kapittel 8.1 gir en deskriptiv presentasjon av resultatene knyttet til prediksjon IV, mens kapittel 8.2 undersøker om det er et samsvar mellom innlærernes performanse og relativsetningenes frekvens og kompleksitet i norsk, og drøfter resultatene i lys av bruksbasert teori. I tillegg diskuteres det hvilken rolle transfer spiller i innlærernes bruk og mestring av relativsetninger. I kapittel 8.3 oppsummeres noen av de viktigste funnene relatert til prediksjon IV.

### 8.1 Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene fra friproduksjonsoppgaven (8.1.1) og setningskombinasjonsoppgaven (8.1.2). Begge kapitlene innledes med én av de arabiske informantenes svar på oppgavene. Deretter presenteres figurer som illustrerer alle informantenes resultater, før de arabiske innlærernes resultater kommenteres nærmere. Til slutt kommenteres kort resultatene til morsmålsbrukerne og de engelske innlærerne.

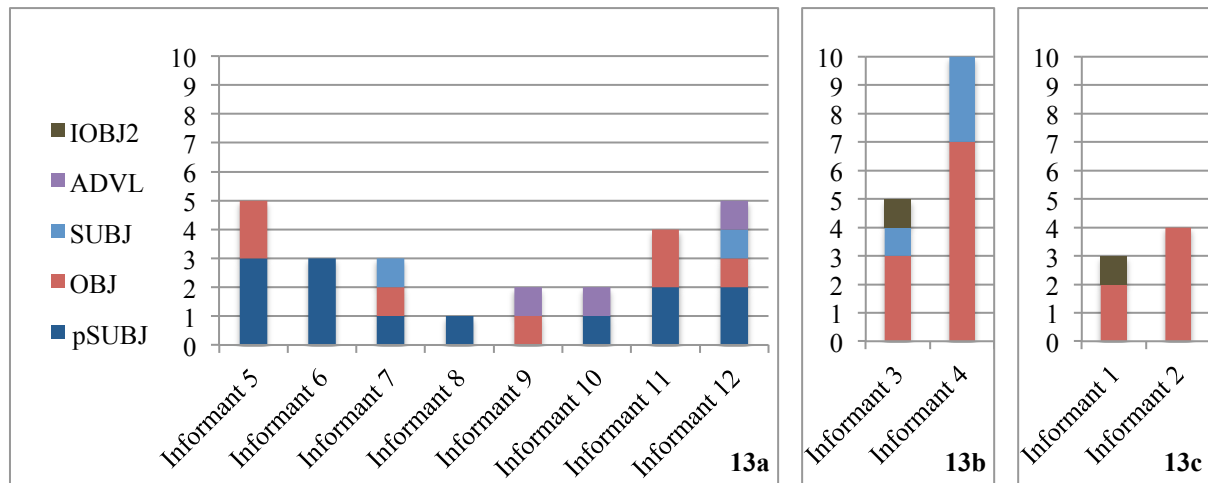
#### 8.1.1 Friproduksjonsoppgaven

For å få bekreftet eller avkreftet prediksjon I var det nødvendig å registrere hvilke grammatiske funksjoner informantene modifiserte. Informant 5<sup>ARA</sup> sin friproduksjonsoppgave er igjen gjengitt nedenfor. Relativsetningene med korrelat er markert med farge:

I fjor sommer var det fint vær i Nord-Irak og mye sol. Bort i skogen var det **mye pæretre som du kunne pluke pærer av**. En gang var det **en man som hade tre tomme kurver med seg**. Han tenkte å pluke pærer i skogen. Han fylte 2 av kurvene med pærer og gikk en gang til oppe på treet for å pluke mer, mens han var opptatt gikk en man forby kurvene sammen med gjeften sin uten å gjøre noe. Etter noen minutter syklet en forby kurvene, men denne gangen kjedde det noe dårlig! Han stjel **en kurv som var fullt av pærer** og syklet videre uten at manen på treet merker eller hører noe. Mens han syklet traff han **andre syklist som var tyv samme som han** og han stjel luen/kapsen hans dermed han blitt forvirett og mistet kontrollen og falt på gulvet. Det var **tre unger som lekte i nærheten**, kom og hjulpet han for å reise seg igjen og samlet opp alle pærene for ham. Som takk til dem ga han pærer til dem. De begynte å spise det og

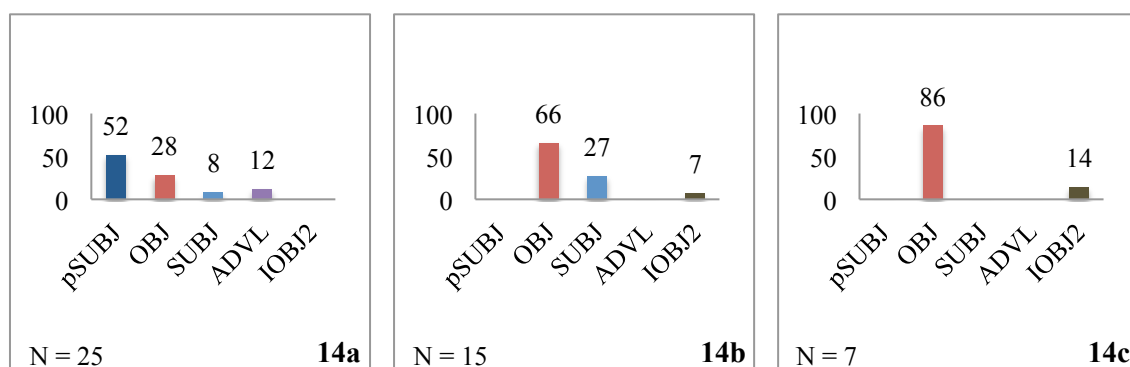


I informant 5<sup>ARA</sup> sin tekst er korrelatets funksjon potensielt subjekt i tre av modifiseringene, og objekt i to av modifiseringene. Å modifisere potensielt subjekt er typisk for de arabiske innlærerne, og å modifisere objekt er typisk både for innlærerne med arabisk og engelsk som S1 og morsmålsbrukerne. Dette kommer frem i figur 13 som viser antall relativsetninger hver informant produserte, og hvilken funksjon korrelatet hadde i oversetningen:



Figur 13: Antall modifiseringer av hver funksjon i friproduksjonsoppgaven hos a) de arabiske innlærerne, b) de engelske innlærerne og c) morsmålsbrukerne.

Figur 14 viser hvor stor andel modifiseringene av de ulike funksjonene utgjør av det totale antallet relativsetninger for henholdsvis de arabiske innlærerne, de engelske innlærerne og morsmålsbrukerne:



Figur 14: Andel modifiseringer av hver funksjon i friproduksjonsoppgaven hos a) de arabiske innlærerne, b) de engelske innlærerne og c) morsmålsbrukerne.

At de arabiske innlærerne typisk produserte relativsetninger der korrelatets funksjon i oversetningen var potensielt subjekt, reflekteres i verbbruken. Tabell 16 på neste side viser hvilke verb de arabiske innlærerne, de engelske innlærerne og morsmålsbrukerne brukte i oversetningene:

	<b>De arabiske innlærerne</b>	<b>De engelske innlærerne</b>	<b>Morsmålsbrukerne</b>
1 eksemplar	Å finnes, å fullføre, å få, å plystre, å se, å stjele, å treffe	Å belønne, å bli distraheret av, å gi, å ha, å komme, å krasje, å passe, å samle, å vurdere,	Å børste, å gi, å gni, å ha, å høste, å lure, å ta
2 eksemplarer	Å falle, å gå, å kunne	Å gå, å møte, å vise	
12 eksemplarer	<b>Å være</b>		

Tabell 16: Verbruk i friproduksjonsoppgaven hos de arabiske innlærerne, de engelske innlærerne og morsmålsbrukerne.

### De arabiske innlærerne

I figur 13 ser vi at de arabiske innlærerne modifiserte potensielt subjekt 13 ganger, og at alle de arabiske innlærerne utenom én produserte minst én pSUBJ-modifisering. Videre ser vi at fem innlærere modifiserte objekt (7), tre innlærere modifiserte adverbial (3) og to innlærere modifiserte subjekt (2). Hvis vi for sammenligningens skyld begrenser oss til de funksjonene som ble inkludert i Diessel og Tomasello (2005) og setningskombinasjonsoppgaven, er brukshierarkiet i friproduksjonsoppgavene som følger: pSUBJ > OBJ > SUBJ.<sup>40</sup>

### De engelske innlærerne

I motsetning til de arabiske innlærerne var det OBJ-modifiseringer, ikke pSUBJ-modifiseringer, som dominerte friproduksjonsoppgavene til de engelske innlærerne (10). Informant 3<sup>ENG</sup> hadde tre forekomster av OBJ-modifiseringer og informant 4<sup>ENG</sup> hadde syv. I tillegg produserte informant 3<sup>ENG</sup> én SUBJ-modifisering og én IOBJ2-modifisering, mens informant 4<sup>ENG</sup> produserte tre SUBJ-modifiseringer.

### Morsmålsbrukerne

I likhet med de engelske innlærerne, og til forskjell fra de arabiske innlærerne, var det OBJ-modifiseringer som dominerte friproduksjonsoppgaven til morsmålsbrukerne (6). Informant 1<sup>NOR</sup> produserte to OBJ-modifiseringer og informant 2<sup>NOR</sup> produserte fire. I tillegg produserte informant 1<sup>NOR</sup> én IOBJ2-modifisering.

#### 8.1.2 Setningskombinasjonsoppgaven

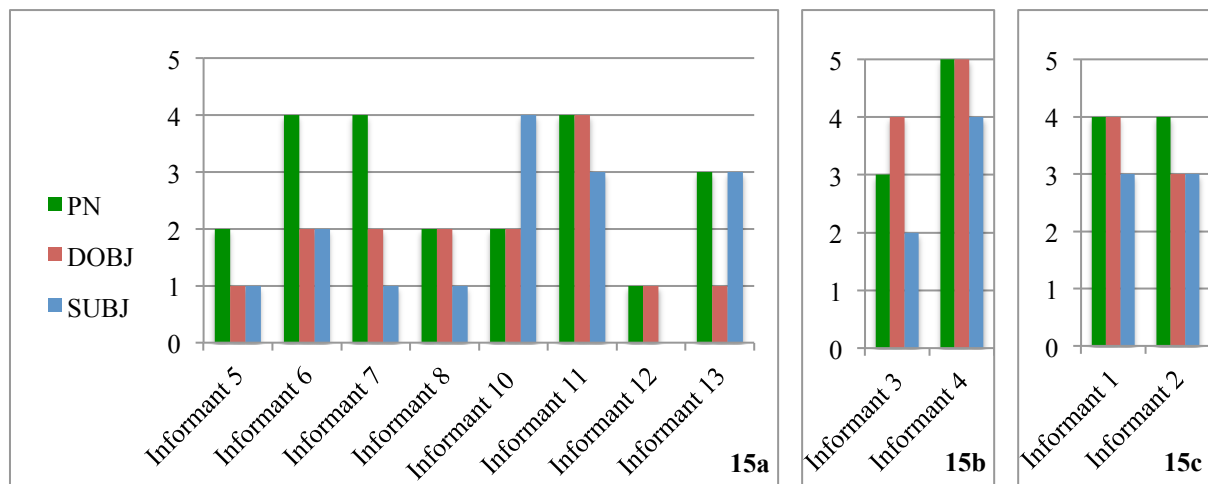
For å få bekreftet eller avkreftet prediksjon IV, var det nødvendig å registrere hvilke funksjoner informantene modifiserte korrekt og inkorrekt. Tabell 17 viser oppgavene, fasiten og informant 5<sup>ARA</sup> sine svar. Korrelatets funksjon i oversetningen er markert med fet skrift:

<sup>40</sup> pSUBJ er en del av PN-kategorien til Diessel og Tomasello (2005).

Oppgave	Fasit	Informant 5 sitt svar
1. Der er <b>hunden</b> . <b>Hunden</b> forsvant i går.	<i>Der er hunden som forsvant i går.</i> <b>PN</b>	
2. Thomas styrte et fly. Flyet landet trygt.	<i>Thomas styrte et fly som landet trygt.</i> <b>DOBJ</b>	
3. Den nye <b>studenten</b> er fra Egypt. <b>Studenten</b> sitter ved siden av meg.	<i>Den nye studenten som sitter ved siden av meg er fra Egypt.</i> <b>SUBJ</b>	
4. Dette er <b>min onkel</b> . Jeg liker <b>min onkel</b> godt.	<i>Dette er min onkel som jeg liker godt.</i> <b>PN</b>	
5. Mannen og konen hans møtte en <b>kvinne</b> . Mannen hadde kysset <b>kvinnen</b> tidligere.	<i>Mannen og konen hans møtte en kvinne (som) mannen hadde kysset tidligere.</i> <b>DOBJ</b>	<i>Mannen og konen hans møtte en kvinne som hade kysset tidligere av mannen.</i> <b>DOBJ</b>
6. <b>Maria</b> spiller fotball. Vi traff <b>Maria</b> i går.	<i>Maria, som vi traff i går, spiller fotball.</i> <b>SUBJ</b>	<i>Vi traff Maria som spiller fotball i går.</i> <b>DOBJ</b>
7. Dette er <b>bilen min</b> . Bussen krasjet i <b>bilen min</b> .	<i>Dette er bilen min (som) bussen krasjet i.</i> <b>PN</b>	<i>Dette er bilen min som ble krasjet av bussen.</i> <b>PN</b>
8. Steven Spielberg hadde laget <b>filmen</b> . Vi så på <b>filmen</b> .	<i>Steven Spielberg hadde laget filmen (som) vi så på.</i> <b>DOBJ</b>	<i>Vi så på filmen som laget av Steven Spielberg.</i> <b>DOBJ</b>
9. <b>Katten</b> er søt. Han snakker til <b>katten</b> .	<i>Katten (som) han snakker til, er søt.</i> <b>SUBJ</b>	<i>Han snakker til katten som er søt.</i> <b>PREP</b>
10. Der er <b>min far</b> . Jeg ga <b>min far</b> en gave.	<i>Der er min far som jeg ga en gave (til).</i> <b>PN</b>	<i>Der er min far som fikk en gave fra meg.</i> <b>PN</b>
11. Jeg har en god <b>venn</b> . En slektning lånte <b>vennen</b> min tusen kroner.	<i>Jeg har en god venn som en slektning lånte tusen kroner (til).</i> <b>DOBJ</b>	<i>Jeg har en god venn som lånte tusen kroner fra slektningen.</i> <b>DOBJ</b>
12. <b>Gutten</b> ble glad. Moren ga <b>gutten</b> en ball.	<i>Gutten (som) moren ga en ball (til), ble glad.</i> <b>SUBJ</b>	<i>Den gutten som fikk en ball fra moren sin blitt glad.</i> <b>SUBJ</b>
13. Der er <b>Ronaldo</b> . Messi er en bedre spiller enn <b>Ronaldo</b> .	<i>Der er Ronaldo som Messi er en bedre spiller enn.</i> <b>PN</b>	<i>Der er Ronald som Messi en bedre spiller enn ham.</i> <b>PN</b>
14. Politiet arresterte <b>en mann</b> . Kvinnen var mer skyldig enn <b>mannen</b> .	<i>Politiet arresterte en mann (som) kvinnen var mer skyldig enn.</i> <b>DOBJ</b>	<i>Politiet arresterte en mann som var mindre skyldig enn kvinnen.</i> <b>DOBJ</b>
15. Den lille <b>jenten</b> bor i nabohuset. Gutten er høyere enn <b>jenten</b> .	<i>Den lille jenten (som) gutten er høyere enn, bor i nabohuset.</i> <b>SUBJ</b>	<i>Den lille jenten som er kortere enn gutten bor i nabohuset.</i> <b>SUBJ</b>
16. Der er <b>gutten</b> . <b>Guttens</b> foreldre er skilt.	<i>Der er gutten hvis foreldre er skilt.</i> <b>PN</b>	<i>Der er gutten som foreldrene hans er skilte.</i> <b>PN</b>

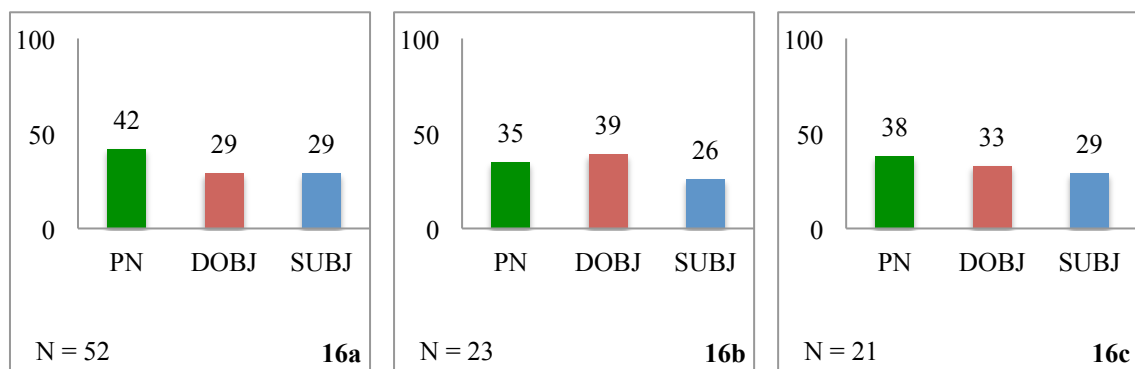
Tabell 17: Informant 5<sup>ARA</sup> sine svar på setningskombinasjonsoppgaven med fasit.

Tabellen viser at informant 5<sup>ARA</sup> gjorde rett på to modifiseringer av et predikat nominal, én modifisering av objekt og én modifisering av subjekt. Å mestre PN-modifiseringer godt er typisk for både innlærerne og morsmålsbrukerne. Dette kommer i figur 15 som viser hvor mange korrekte modifiseringer av hver funksjon informantene produserte:



Figur 15: Antall korrekte modifiseringer av hver funksjon i setningskombinasjonsoppgaven hos a) de arabiske innlærerne, b) de engelske innlærerne og c) morsmålsbrukerne.

Figur 16 viser hvor stor andel de korrekte modifiseringene av hver funksjon utgjør av det totale antallet korrekte relativsetninger produsert av informantene:



Figur 16: Andel korrekte modifiseringer av hver funksjon i setningskombinasjonsoppgaven hos a) de arabiske innlærerne, b) de engelske innlærerne og c) morsmålsbrukerne.

### De arabiske innlærerne

I figurene ser vi at de arabiske innlærerne sammenlagt hadde flest korrekte modifiseringer av predikate nominal (22), fulgt av direkte objekt (15) og subjekt (15). På individnivå var det også slik at alle innlærerne utenom informant 10<sup>ARA</sup> behersket modifisering av predikate nominal bedre eller like godt som modifiseringer av direkte objekt og subjekt.<sup>41</sup> Når det

<sup>41</sup> Informant 10<sup>ARA</sup> hadde færre korrekte modifiseringer av predikate nominal enn av subjekt.

gjelder forholdet mellom direkte objekt og subjekt, hadde fire av innlærerne flere korrekte modifiseringer av direkte objekt enn av subjekt, to innlærere hadde like mange korrekte modifiseringer, og to innlærere hadde flere korrekte modifiseringer av subjekt enn av direkte objekt. Vi kan dermed sette opp dette felles mestringshierarkiet for alle de arabiske innlærerne utenom informant 10<sup>ARA</sup>:

$$\text{PN} \geq \text{DOBJ}/\text{SUBJ}$$

Hierarkiet viser altså at hvis en innlærer produserte én korrekt modifisering av direkte objekt eller subjekt, så produserte innlæreren også minst én korrekt modifisering av et predikat nominal.

### De engelske innlærerne

I figurene ser vi også at de engelske innlærerne til sammen hadde flest korrekte modifiseringer av direkte objekt (9), fulgt av predikate nominal (8) og subjekt (6). Det felles mestringshierarkiet deres er  $\text{DOBJ} \geq \text{PN} > \text{SUBJ}$ . I likhet med de arabiske innlærerne mestret de engelske innlærerne SUBJ-modifiseringer dårligst, men i motsetning til de arabiske innlærerne mestret de DOBJ-modifiseringer bedre eller like godt som PN-modifiseringer. En annen forskjell som kommer frem i figur 15, er at begge de engelske innlærerne hadde flere korrekte modifiseringer enn alle de arabiske innlærerne utenom informant 11<sup>ARA</sup>.

### Morsmålsbrukerne

Morsmålsbrukerne hadde til sammen flest korrekte modifiseringer av predikate nominal (8), fulgt av direkte objekt (7) og subjekt (6). Det felles mestringshierarkiet deres er  $\text{PN} \geq \text{DOBJ} \geq \text{SUBJ}$ . Dette hierarkiet ligner på de arabiske innlærernes hierarki siden morsmålsbrukerne mestret PN-modifiseringer best og SUBJ-modifiseringer dårligst, men en viktig forskjell er at morsmålsbrukerne, i likhet med de engelske innlærerne, hadde flere korrekte modifiseringer enn alle de arabiske innlærerne utenom informant 11<sup>ARA</sup>.

## **8.2 Diskusjon**

### *8.2.1 Bekreftes prediksjonen?*

I kapittel 4.2 ble det klart at frekvenshierarkiet i skriftspråskorpusene var  $\text{OBJ} > \text{SUBJ} > \text{PN}$  og i talespråskorpuset var det  $\text{PN} > \text{OBJ} > \text{SUBJ}$ . Basert på Diessel og Tomasello (2005, 895) og Diessel (2004, 141–142) er kompleksitetshierarkiet i norsk  $\text{PN} > \text{OBJ} > \text{SUBJ}$ .

Resultatene i 8.1 viste at i friproduksjonsoppgaven var brukshierarkiet til de arabiske innlærerne  $pSUBJ > OBJ > SUBJ$ . I setningskombinasjonsoppgaven var mestringshierarkiet  $PN \geq DOBJ/SUBJ$ . Som vi kan se, stemmer de arabiske innlærernes performanse på friproduksjonsoppgaven overens med kompleksitetshierarkiet og frekvenshierarkiet i talespråkskorpuset. PN-kategorien til Diessel (2004, 141) og Diessel og Tomasello (2005, 895) inkluderer nemlig  $pSUBJ$ -modifiseringer. Performansen på setningskombinasjonsoppgaven stemmer også overens med kompleksitetshierarkiet og frekvenshierarkiet i talespråkskorpuset. Selv om performansen ikke stemmer overens med frekvenshierarkiet i skriftspråkskorpusene når det gjelder mestringen og bruken av PN-modifiseringer, vil jeg si at prediksjonen bekreftes.

Årsaken til det er at kommunikasjonsbehovet for ulike modifiseringer sannsynligvis er forskjellig i oppgavene informantene fikk, og i mange av tekstene i skriftspråkskorpusene. I setningskombinasjonsoppgaven *måtte* innlærerne produsere PN-modifiseringer. I friproduksjonsoppgaven fikk innlærerne i oppgave å gjenfortelle pærefilmen, og i en slik narrativ kontekst er det basert på Dasinger og Toupin (1994, 468; 485) naturlig å bruke presenteringsrelativer for å presentere hovedpersonene i fortellingen. Skriftspråkskorpuset inneholder imidlertid mange andre typer tekster enn fortellinger, der behovet for presenteringsrelativer sannsynligvis er lavere.

At behovet for ulike modifiseringer varierer i tale, skrift og ulike tekster, kan også forklare hvorfor SPIV-modifiseringer ble mest brukt i NoTa, jamfør kapittel 4.2.1, mens  $pSUBJ$ -modifiseringer ble mest brukt av innlærerne i friproduksjonsoppgaven. Som det kom frem i kapittel 4.2.1 og 4.2.2, har SPIV-modifiseringer og  $pSUBJ$ -modifiseringer mange fellestrekk: De har samme form som et av de første setningsskjemaene barn tar i bruk, de inneholder kun én proposisjon og informasjonen som kommer etter verbet er ny (Diessel og Tomasello, 2005, 896). De skiller seg imidlertid fra hverandre ved at SPIV-modifiseringene ofte inneholder et ledd som viser til noe i omgivelsene, for eksempel *denne* eller *dette*, mens *det* i  $pSUBJ$ -modifiseringer er innholdstomt. SPIV-modifiseringene kan altså være nyttig i samtaler av typen vi finner i NoTa, mens  $pSUBJ$ -modifiseringene sannsynligvis egner seg bedre til å introdusere hovedpersoner i skriftlige narrativer.

At det er en forskjell på frekvens- og kompleksitetshierarkiet og mestringshierarkiet når det gjelder tegnene som brukes mellom funksjonene ( $>$  vs.  $\geq$ ), er et uttrykk for det faktum at selv

om en funksjon er mer frekvent og enklere enn funksjonen under i hierarkiet, så betyr ikke det nødvendigvis at innlæreren mestrer den første funksjonen best. Som vi ser i figur 15, mestret for eksempel fire arabiske innlærere PN-modifiseringer like godt som OBJ-modifiseringer i setningskombinasjonsoppgaven.

Det er mulig at brukshierarkiet og mestringshierarkiet til innlærerne reflekterer en læringsrekkefølge. Hierarkiene samsvarer nemlig med læringsrekkefølgen Diessel (2004, 136), Diessel og Tomasello (2005, 895–896) og Dasinger og Toupin (1994, 499; 502) fant for unge barn. Forskerne viser imidlertid at etter hvert som barna blir eldre, minsker frekvensen til presenteringsrelativer samtidig som frekvensen til de mer komplekse modifiseringene øker (Diessel, 2004, 136; Dasinger og Toupin, 1994, 499–508). Sammenlignet med bruken av relativiseringer, ser bruken av modifiseringer altså ut til å være mer påvirket av kontekst og variasjon i kommunikasjonsbehov.

### *8.2.2 Drøfting i lys av bruksbasert teori*

Som vi så i teorikapittelet, hevder bruksbasert teori at konstruksjoners frekvens og kompleksitet reflekterer kommunikasjonsbehovet for ulike yringer (Tomasello, 2003, 17; Sampson, 2009, 11). Siden kommunikasjonsbehovene, kognisjonen og prosesseringsevnen til mennesker ligner, oppstår fellestrekk mellom språk, såkalte universalier. Ulikheter i kommunikasjonsbehov, kultur og hvilken form yringer blir konsolidert i, fører til forskjeller mellom språk. Det er altså dette avvik fra universalier er et uttrykk for i bruksbasert teori. Når innlærere så skal lære seg et spesifikt språk, er læringen ifølge teorien basert på eksponering overfor språket i bruk, og frekvente og enkle konstruksjoner læres før infrekvente og komplekse. I denne studien kommer det til uttrykk ved at de arabiske innlærerne ser ut til å mestre og bruke frekvente og enkle modifiseringer bedre enn infrekvente og komplekse.

Hvis vi går nærmere inn på hvordan de frekvente og enkle konstruksjonene læres, ser vi at det finnes likhetstrekk mellom hvordan bruksbasert teori hevder at barn lærer de første relativsetningene, og hvordan de arabiske innlærerne brukte relativsetninger i denne studien. I kapittel 2.3.4 kom det frem at barns tilegnelse av komplekse konstruksjoner som relativsetninger starter med konkrete og eksemplarbaserte konstruksjoner. Ifølge Tomasello (2003, 280) er det snakk om konstruksjoner "(...) revolving around a delimited number of matrix verbs and function words (...)". Diessel (2004, 134) fant at i relativsetninger var det

snakk om kopulaverbet eller andre høyfrekvente *light verbs*. Ifølge Tomasello (2003, 253) er det naturlig at de første verbene i komplekse konstruksjoner er høyfrekvente ettersom det å prosessere to proposisjoner er kognitivt komplekst: ”Thus, it stands to reason that children’s earliest multi-clausal utterances should have one clause as a short and formulaic expression that puts minimal demands on working memory”. Etterhvert tar barna i bruk flere verb, og de begynner å bruke OBJ-modifiseringer og til slutt også SUBJ-modifiseringer (Diessel, 2004, 136). At RS-konstruksjonene ikke lenger er knyttet til ett verb, tolker forskerne som et tegn på at barna har utviklet et setningsskjema for relativsetninger (Løver, 2015, 97).

I friproduksjonsoppgaven viste det seg at også de arabiske innlærernes relativsetninger var knyttet til et begrenset antall verb i oversetningen. De fleste verbene var såkalte “lette” verb, og det mest brukte av dem var *være*, som også er det mest høyfrekvente verbet i norsk (jamfør frekvensordlisten på Korrekturavdelingens side “Frekvensordliste - de vanligste norske ord”, lest 27.06.17). I tolv av de 26 relativsetningene produsert av de arabiske innlærerne, var verbet i oversetningen *være*. Elleve av gangene var verbet kombinert med *det*, i skjemaet [*Det var NF + RS*]. Dette skjemaet er et klart eksempel på det Bybee (2010, 34–36) og Tomasello (2003, 253) kaller et kort og formularisk uttrykk som stiller minimale krav til arbeidsminnet. En nærliggende tolkning er dermed at også de arabiske innlærernes tilegnelse av relativsetninger starter med konkrete og eksemplarbaserte konstruksjoner.

### *8.2.3 Hvilken rolle spiller transfer når det gjelder de arabiske innlærernes performanse på relativsetninger?*

#### De arabiske innlærerne versus de engelske innlærerne

I 8.1 ble det klart at de engelske innlærernes performanse lignet på de arabiske innlærernes på den måten at de brukte og mestret OBJ-relativer mer og bedre enn SUBJ-relativer. I motsetning til de arabiske innlærerne produserte imidlertid de engelske innlærerne flest OBJ-relativer i friproduksjonsoppgaven, og de behersket også DOBJ-relativer hakket bedre enn PN-relativer i setningskombinasjonsoppgaven. Antallet korrekte PN-relativer var likevel like høyt, og i de fleste tilfellene høyere enn de arabiske innlærernes. Når det gjelder resultatene i friproduksjonsoppgaven, var det også slik at de engelske innlærerne brukte flere ”tunge” verb enn de arabiske innlærerne. I motsetning til de arabiske innlærerne produserte de ingen relativsetninger der verbet i oversetningen var *være*. Alle disse funnene kan tyde på at de engelske innlærerne har kommet lenger enn de arabiske innlærerne i tilegnelsen av komplekse konstruksjoner siden de arabiske innlærernes konstruksjoner virker å være mer



eksemplarbaserte. En mulig årsak til forskjellen kan, som nevnt i kapittel 5.2.3 og 6.2.3, være på grunn av større generell tverrspråklig likhet mellom norsk og engelsk.

En annen mulig forklaring på disse funnene kan være at de engelske innlærerne foretrekker andre modifiseringer enn PN-modifiseringer på grunn av mer spesifikk transfer enn bare ”generell tverrspråklig likhet”. Dasinger og Toupin (1994, 485) fant nemlig at engelske morsmålsbrukere brukte presenteringsrelativer mindre enn flere av de andre morsmålsgruppene i sin studie, til tross for at kommunikasjonsbehovet for å introdusere nye referenter sannsynligvis er like stort i engelsk som i de andre språkene. Dette forklarer de med at engelsk er et såkalt subjekt-dominant språk, noe som blant annet innebærer at subjektsposisjonen kan brukes til å introdusere nye og ubestemte referenter. I såkalte temadominante språk, derimot, brukes subjektsposisjonen hovedsakelig til kjente referenter, og presenteringsrelativer brukes derfor ofte til å introdusere nye referenter utenfor subjektsposisjonen (Dasinger og Toupin, 1994, 486). Dasinger og Toupin studerte ikke arabisk i sin studie, men ifølge Brustad (2000, referert i Peled, 2009, 37) er de arabiske dialektene og MSA både subjekt-dominante og temadominante: ”Both varieties of Arabic display topic-introduced sentences (*mubtada*’+*xabar*, in the classical terms), with the option of inversion, as well as verb+subject sentences, and both types may be taken as basic”.

#### De arabiske innlærerne versus morsmålsbrukerne

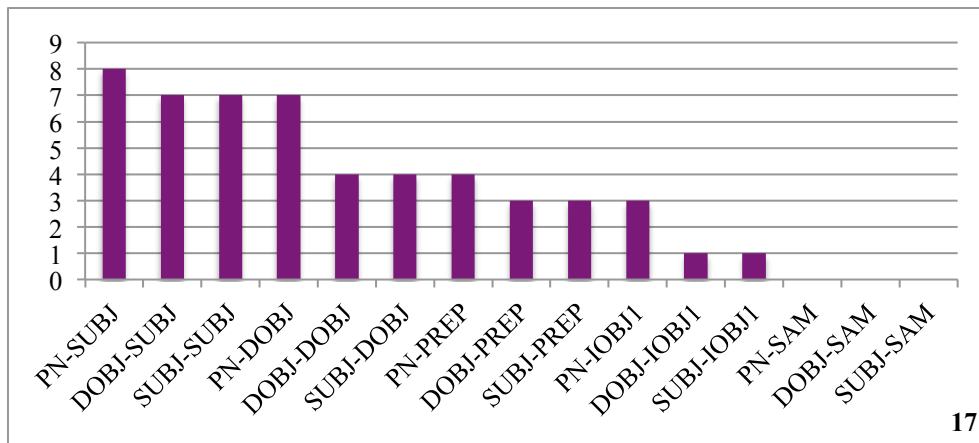
I 8.1 ble det klart at også morsmålsbrukernes performanse lignet på de arabiske innlærernes på den måten at de mestret PN-modifiseringer bedre enn DOBJ- og SUBJ-modifiseringer i setningskombinasjonsoppgaven. I motsetning til de arabiske innlærerne produserte imidlertid morsmålsbrukerne flest OBJ-modifiseringer i friproduksjonsoppgaven. I friproduksjonsoppgaven var det også slik at morsmålsbrukerne brukte flere ”tunge” verb enn de arabiske innlærerne. I motsetning til de arabiske innlærerne hadde de heller ingen relativsetninger der verbet i oversetningen var *være*. Alle disse funnene kan tyde på at morsmålsbrukerne har tilegnet seg og bruker mer komplekse konstruksjoner enn de arabiske innlærerne. I tråd med bruksbasert teori var dette å forvente siden morsmålsbrukerne har vært eksponert for mye større mengder inntatt enn innlærerne og heller ikke påvirkes av lært oppmerksomhet. En annen mulig forklaring på disse funnene kan være at morsmålsbrukerne foretrekker andre modifiseringer enn PN-modifiseringer fordi norsk, ifølge Leung (2009, 145), også er et subjekt-dominant språk.

## Konklusjon

De engelske innlærerne og morsmålsbrukerne hadde ikke de samme bruks- og mestringshierarkiene som de arabiske innlærerne. Deres hierarkier var mer i tråd med de Dasinger og Toupin (1994) og Diessel og Tomasello (2005) fant for eldre barn. Dette kan tolkes som evidens for at de engelske innlærerne og morsmålsbrukerne har tilegnet seg og bruker mer komplekse og infrekvente konstruksjoner enn de arabiske innlærerne. Det trenger altså ikke å innebære en avkreftelse av bruksbasert teori sin hypotese om at den primære faktoren som driver språktilegnelse og språkbruk er erfaringer med konstruksjoner i språket. Transfer i form av generell tverrspråklig likhet og ulikhet og/eller transfer i form av subjekts- eller temadominans, kan uansett ha bidratt til performanseforskjellen.

### **8.3 Oppsummering**

Kapittel 8.1 og 8.2 har vist at de arabiske innlærernes performanse varierte i tråd med relativsetningenes kompleksitet og frekvens i norsk. Analysen har vist at det samme gjaldt de engelske innlærerne og dessuten morsmålsbrukerne, men at de brukte og mestret infrekvente og komplekse modifiseringer mer og bedre enn de arabiske innlærerne. I diskusjonen ble det foreslått at likheten skyldes at språkbrukerne har tilegnet seg relativsetninger på grunnlag av relativsetningenes frekvens og kompleksitet i norsk, og at forskjellen enten skyldes at de arabiske innlærerne har kommet kortere i en tilegnelsesrekkefølge på grunn av generell tverrspråklig ulikhet, eller på grunn av transfer fra arabisk som er et subjekt- og temadominant språk. Typologisk markerthet ble ikke regnet som en god forklaring. I læringsrekkefølgen predikert av TH er det kun relativiseringsleddets funksjon i relativsetningen som avgjør hvor lett eller vanskelig relativsetninger er å tilegne seg. Kapittel 8 har imidlertid vist at informantenes performanse på relativsetninger også varierer med korrelatets funksjon i oversetningen, jamfør figur 17 på neste side som illustrerer de arabiske innlærernes performanse på hver enkelt deloppgave i setningskombinasjonsoppgaven:



Figur 17: Antall korrekte relativsetninger produsert av de arabiske innlærerne i setningskombinasjonsoppgaven.

Figuren viser at relativisering av en funksjon et sted i mestringshierarkiet som ble presentert i kapittel 5.1.2, kan være like enkelt som relativisering av funksjonen over i hierarkiet hvis korrelatets funksjon i oversetningen er predikat nominal. PN-DOBJ-konstruksjonen mestres like godt som DOBJ-SUBJ og SUBJ-SUBJ, PN-PREP-konstruksjonen mestres like godt som DOBJ-DOBJ og SUBJ-DOBJ, og PN-IOBJ1-konstruksjonen mestres like godt som DOBJ-PREP og SUBJ-PREP. Konklusjonen blir dermed at tilegnelsen av relativsetninger kun kan forklares ved å ta hensyn til både korrelatets funksjon i oversetningen og relativiseringsleddets funksjon i relativsetningen.

## 9 AVSLUTNING

### 9.1 Oppsummering

Det overordnede forskningsspørsmålet i denne studien var hvordan andrespråksinnlærere med arabisk som morsmål tilegner seg norske relativsetninger. Basert på tidligere forskning på relativsetninger og bruksbasert teori predikerte jeg at de de arabiske innlærernes performanse hovedsakelig kom til å variere i tråd med relativsetningenes kompleksitet og frekvens i norsk.<sup>42</sup> Metodisk betydde det at jeg måtte gjøre to undersøkelser: én av norske relativsetningers kompleksitet og frekvens og én av arabiske innlæreres performanse på relativsetninger.

Den første undersøkelsen avdekket spesifikke frekvens- og kompleksitetshierarkier for relativiseringene og modifiseringene i norsk, og det så ut til å være et samsvar mellom kommunikasjonsbehovet for de ulike relativsetningene, frekvens og i stor grad også kompleksitet. Funnene underbygger altså Tomasellos (2003, 17) hypotese om menneskenes språklige fylogeneser som går ut på at grammatikaliseringprosessen er preget av at ytringer det er et stort generelt kommunikasjonsbehov for, blir til frekvente og enkle konstruksjoner, mens ytringer det er mindre kommunikasjonsbehov for, blir til infrekvente og komplekse konstruksjoner.

Den andre undersøkelsen avdekket de arabiske innlærernes brukshierarki i friproduksjonsoppgaven og mestringshierarki i setningskombinasjonsoppgaven. Disse hierarkiene stemte overens med frekvenshierarkiene og kompleksitetshierarkiene i norsk. Prediksjonene ble altså bekreftet: Innlærernes performanse på relativsetninger varierer i tråd med relativsetningenes frekvens og kompleksitet i norsk. Ifølge Verspoor og Behrens (2008, 37) kan tverrsnittstudier som dette også si noe om de generelle tilegnelsesstadiene innlærere går gjennom. Bekreftelsen av prediksjonene ble derfor tolket som tegn på at det eksisterer en tilegnelsesrekkefølge for både relativiseringer (SUBJ → DOBJ → PREP → IOBJ) og modifiseringer (PN → DOBJ/SUBJ). I likhet med hvordan Diessel og Tomasello (2005) ser for seg at barn lærer relativsetninger, virker det som at også arabiske innlærere tilegner seg relativsetninger nedenfra-og-opp, ved å relatere nye relativsetninger til konstruksjoner de kjenner til fra før. De frekvente og enkle relativsetningene som innlærerne mestrer best, det vil si relativsetninger der korrelatets funksjon i oversetningen er et predikat nominal og der

---

<sup>42</sup> Ved prediksjon III predikerte jeg også at performansen ville variere i tråd med relativsetningenes frekvens og kompleksitet i arabisk.

relativiseringsleddets funksjon i relativsetningen er et subjekt, er sannsynligvis de relativsetningene innlærerne har tilegnet seg først. De mer infrekvente og komplekse relativsetningene som innlærerne mestrer dårligere enn PN-SUBJ-relativsetningene, det vil si relativiseringer av direkte objekt, preposisjonsobjekt og indirekte objekt, og modifiseringer av direkte objekt og subjekt, er sannsynligvis relativsetninger innlærerne tilegner seg gradvis. Funnene støtter opp under bruksbasert teori sin hypotese om at den primære faktoren som driver språklæringen, er innlærerens erfaringer med konstruksjonene i språket, jamfør kapittel 2.3.3.

Dataene fra de engelske innlærerne og morsmålsbrukerne støtter også bruksbasert teori sin hypotese om menneskenes språklige ontogenese. Grunnen til det er at alle informantene hadde tilsvarende bruks- og mestringshierarkier. Dataene tyder imidlertid også på mulig transfer fra S1. Dette gjelder spesielt ved prediksjon III, der kun de arabiske innlærerne brukte pronomenkopier, men også ved de andre prediksjonene ser S1 ut til å ha påvirket antall feil.

Hvis vi relaterer resultatene til diskusjonen i kapittel 2.2, ser det ut til at både språklige universalier og transfer spiller en rolle i informantenes tilegnelse av relativsetninger. Når det gjelder det språklige universaliet som ser ut til å eksistere for relativsetninger, ble det imidlertid ikke regnet som en *årsak* til informantenes performanse. I stedet ble det ansett som et *resultat* av likheter i menneskers kommunikasjonsbehov, kognisjon og prosesseringsevner. Frekvensresultatene i de norske korpusene og fra andre språk, tyder også på at TH ikke er et absolutt universalium, men heller et tendensielt universalium. I tråd med bruksbasert teori hevder derfor studien at tilegnelsen av relativsetninger skjer på grunnlag av erfaringer med konstruksjonene i språket som skal læres, ikke på grunnlag av TH.

## **9.2 Studiens bidrag til forskningen**

Utenom å avdekke hvordan de arabiske innlærerne bruker og kanskje også tilegner seg norske relativsetninger, mener jeg at studiens bidrag til forskningen kan sammenfattes i seks punkter:

1. Det er den første studien som gir en oversikt over ulike relativsetningers frekvens i norske korpus. Funnene i korpusene viser at frekvensen til norske relativsetninger stemmer overens med frekvensen til relativsetninger i flere andre språk, jamfør Hogbin og Song (2007) og Al-Zaghir (2013).
2. Mange av de tidligere relativsetningsstudiene har vært kjennetegnet av det Eckman (2004) kaller "lower-order explanations". Som vi så i kapittel 2.4.2, vises det for

eksempel til typologisk markerhet uten å forklare hvorfor markerthet i noen tilfeller kan predikere læringsrekkefølgen. Denne oppgaven gjør imidlertid et forsøk på å forklare hvorfor det ser ut til å eksistere et språklig universalium knyttet til relativsetninger og hvorfor dette i noen tilfeller kan predikere innlæreres tilegnelse av relativsetninger.<sup>43</sup>

3. Selv om TH kan predikere frekvensen til relativsetninger og læringsrekkefølgen for relativsetninger i noen språk, viser resultatene i denne studien at dette ikke er tilfellet i norsk. Som nevnt ovenfor, regner jeg avviket fra TH som et uttrykk for at ikke alle språk har grammatikalisert relativsetninger likt med tanke på frekvens og kompleksitet.
4. Analysen av de ulike relativiseringenes kompleksitet i norsk viste at den ikke-nativistiske versjonen av distansehypotesene og hypotesen til Diessel og Tomasello (2005) stort sett sier det samme om kompleksiteten til norske relativiseringer. Som det kom frem i kapittel 4.1.3 og 5.2.2, kan da også distansehypotesene rommes av bruksbasert teori. Vi kan se for oss at relativiseringer det finnes et kommunikasjonsbehov for, ikke bare har blitt grammatikalisert i konstruksjoner der agens uttrykkes i første nomenfrase og der første nomenfrase har uavhengig referanse, men også i konstruksjoner med kort distanse mellom korrelat og relativiseringsledd. Når innlærere skal tilegne seg disse konstruksjonene, skjer det på grunnlag av generelle kognitive mekanismer som evne til intensjonslesing og mønsteravdekking, men også på grunnlag av arbeidsminnets prosesseringsevne.
5. Mye av andrespråksforskningen på relativsetninger har fokusert på relativiseringsleddets funksjon i relativsetningen, men som vist i kapittel 8, er tilegnelsen av relativsetninger også påvirket av funksjonen til relativsetningens korrelat i oversetningen.
6. I motsetning til mange tidligere studier på andrespråksinnlæreres tilegnelse av relativsetninger inkluderte denne studien to morsmålsbrukere. Deres performanse viser hvor viktig det er å se andrespråksdata i lys av målspråksdata for ikke å gå i ”mangelfellen” (Nistov, 2010, 107). At de arabiske innlærerne ikke brukte og mestret infrekvente og komplekse relativsetninger, og ofte omformet disse, kunne uten

---

<sup>43</sup> For å repetere ble det hevdet at universalier skyldes at språk grammatikaliserer konstruksjoner på lignende måter på grunn av felles kognitive mekanismer og sosiale og kommunikative mål. Læringsrekkefølger skyldes at innlærere bruker felles kognitive mekanismer når de skal avdekke mønstrene i språket.

dataene fra morsmålsbrukerne lett ha blitt tolket som en mangel ved innlærerspråket. Når morsmålsdataene viser at morsmålsbrukerne gjør det samme som innlærerne, unngås en slik feilslutning.

### **9.3 Studiens begrensninger**

Den største begrensningen med studien er antall informanter, spesielt siden studien har vært mest inspirert av kvantitativ metode. Med bare 13 informanter kan ikke resultatene generaliseres. I stedet sier resultatene kun noe om akkurat disse informantenes tilegnelse av relativsetninger. Det er også for få morsmålsbrukere og engelske innlærere til å trekke klare konklusjoner av sammenligningene med de arabiske innlærerne. De områdene hvor jeg har antydning at det finnes tegn på transfer, er altså kun pekepinner på interesseområder for videre transferforskning.

En annen begrensning er at den individuelle variasjonen ikke har fått så mye oppmerksomhet i denne studien som den kunne ha fått. I likhet med mye annen forskning har denne studien fokusert på fellestrekkene til innlærerne. Det har kommet frem at det finnes noen interessante fellestrekk, men studien ignorerer samtidig det Verspoor og Behrens (2011, 36) kaller for “(...) the messy, every day variability within learners and between learners that might drive the acquisition process (...)”.

### **9.4 Videre forskning**

Siden den største begrensningen med studien er antall informanter, trengs større kvantitative studier med flere informanter og gjerne også flere innlærergrupper for å få klarhet i om funnene i denne studien gjelder (arabiske) innlærere generelt. I slike studier vil det blant annet være bedre forutsetninger enn i denne studien for å avgjøre om bruk av pronomenkopier i norsk skyldes transfer fra S1 eller relativsetningenes frekvens og kompleksitet i norsk eller begge deler (jmfør diskusjonen i kapittel 7.2.3 og 7.2.4).

For å avgjøre om bruk av pronomenkopier i S2 skyldes transfer fra S1 eller relativsetningenes frekvens og kompleksitet i norsk, antar jeg også at undersøkelser av reseptiv kunnskap om relativsetninger og studier av muntlig produksjon av relativsetninger kan være nyttig. Ifølge Gass (1980, 135) aksepterte innlærerne i hennes studie pronomenkopier i grammatikalitetstesten oftere enn de brukte pronomenkopier i

setningskombinasjonsoppgaven. Resultatene i grammatikalitetstesten som halvparten av informantene i denne studien gjennomførte, tydet på det samme. Flere studier har også vist at pronomenkopier brukes oftere i tale enn i skrift (Prince, 1990, 482).

En annen begrensning med denne studien er som sagt at den hovedsakelig har fokusert på fellestrekkene mellom innlærerne. For å få bedre innsikt i hvordan den enkelte (arabiske) innlærer tilegner seg relativsetninger, trengs longitudinelle, kvalitative studier. En kasusstudie der en innlærer på begynnernivå følges over en lengre periode, og der forskeren samler inn ustyrt muntlig og skriftlig språkbruk og registrerer relativsetningene etter brukstidspunkt, vil kunne bekrefte eller avkrefte om det stemmer at den enkelte innlærers relativsetninger vokser frem gradvis fra eksemplarbaserte konstruksjoner, slik denne studien antyder. Det vil også være lettere å identifisere variasjon som følge av for eksempel yringskontekst. Både i en slik studie, og i andre bruksbaserte studier, vil frekvensundersøkelsene fra min studie kunne brukes for å undersøke om det er et samsvar mellom frekvens og performanse.



## Litteraturliste

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Algady, D. (2013). *The acquisition of relative clauses: How do second language learners of Arabic do it?* (Doktoravhandling). University of Wisconsin-Milwaukee.
- Al-Zaghir, Z. M. (2013). *Relativisation and accessibility: a corpus analysis of relative clauses in Arabic written texts* (Doktoravhandling). University of Otago.
- Andenæs, E., & Golden, A. (1980). *Norsk som fremmedspråk: en sammenliknende analyse av trekk ved skriftlig norsk hos arabiske, pakistanske og tyrkiske elever i Oslo-skolen* (Hovedoppgave). Universitetet i Oslo.
- Berggreen, H., & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråkslæring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bolhuis, J. J., Tattersal, I., Chomsky, N., & Berwick, R. C. (2014). How could language have evolved? *PLoS Biol*, 12 (nr. 8). doi: 10.1371/journal.pbio.1001934.
- Bybee, J. (2010). *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1989). *Language universals and linguistic typology: syntax and morphology*. Oxford: Blackwell.
- Comrie, B. (2002). Typology and language acquisition: the case of relative clauses. I A. G. Ramat (Red.), *Typology and second language acquisition* (19-37). Berlin, New York: DE GRUYTER MOUTON.
- Corder, P. (1967). The significance of learner's errors. *International review of applied linguistics*, 5, 161–170.
- Dasinger, L., & Toupin, C. (1994). The development of relative clause functions in narratives. I R. A. Berman, & D. I. Slobin (Red.), *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study* (457–514). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014). Betaling av forskningsdeltakere. Lest 06.02.16. <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Betaling-av-forskningsdeltakere/>.
- Diessel, H. (2004). *The acquisition of complex sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diessel, H. (2007). A construction-based analysis of the acquisition of East Asian relative clauses. *Studies in second language acquisition*, 29 (nr. 2), 311–320.
- Diessel, H., & Tomasello, M. (2005). A new look at the acquisition of relative clauses. *Language*, 81 (nr. 4), 882–906.
- Dyvik, H. J. J., Meurer, P., Rosén, V., De Smedt, K., Haugereid, P., Losnegaard, G. S., Samdal, G. I. L., & Thunes, M. (2016). NorGramBank: a “deep” treebank for

- Norwegian. I *Proceedings of the tenth international conference on language resources and evaluation (LREC 2016)* (3555–3562).
- Eckman, F. R. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language learning*, 27 (nr. 2), 315–330.
- Eckman, F. R. (2007). Hypotheses and methods in second language acquisition: testing the noun phrase accessibility hierarchy on relative clauses. *Studies in second language acquisition*, 29, 321–327.
- Eliassen, S. (2016). *Strukturer i tekster skrevet på norsk av innlærere med arabisk som morsmål: Hvordan påvirker morsmålet setningskobling og tekstopbygging?* (Masteroppgave). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Ellis, N. C., & Wulff, S. (2015). Usage-based approaches to SLA. I B. Van Patten, & J. Williams (Red.), *Theories in Second Language Acquisition: an Introduction* (75–93). New York: Routledge.
- Ellis, R. (1994). *The Study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faarlund, J. T., Lie, S., & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15 (nr. 2), 325–340.
- Fitz, H., Chang, F., & Christiansen, M. H. (2011). A connectionist account of the acquisition and processing of relative clauses. I E. Kidd (Red.), *The acquisition of relative clauses: processing, typology and function* (39–60). Amsterdam: Benjamins.
- Fox, B. A. (1987). The noun phrase accessibility hierarchy reinterpreted: subject primacy or the absolutive hypothesis? *Language*, 63 (nr. 4), 856–870.
- Gass, S. (1979). Language transfer and universal grammatical relations. *Language learning*, 29 (nr. 2), 327–344.
- Gass, S. (1980). An investigation of syntactic transfer in adult second language learners. I R. Scarcella, & S. Krashen (Red.), *Research in second language learning*, 132–141. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Gjuvslund, G. (2016). *Arabisk-norsk kontrastiv grammatikk: Er det læringsfremmende å drive kontrastiv grammatikkundervisning for arabisktalende norskinnlærere med lite skolebakgrunn ved hjelp av skriftlig, tospråklig materiell?* (Masteroppgave). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Goldberg, A. E. (2003). Constructions: a new theoretical approach to language. *TRENDS in*

- cognitive sciences*, 7 (nr. 5), 219–224.
- Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hagen, J. E. (2000). *Norsk grammatikk for andrespråklærere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hamilton, R. L. (1995). The noun phrase accessibility hierarchy in SLA: determining the basis for its developmental effects. I F. R. Eckman, J. Mileham, R. R. Weber, D. Highland, & P. W. Lee (Red.), *Second language acquisition theory and pedagogy* (101–114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harnæs, L. A., & Van Dommelen, W. A. (2013). Hvordan realiserer andrespråksbrukere norsk kvantitetsdistinksjon? Varighetsmålinger i norsk som andrespråk. *NOA: Norsk som andrespråk*, 29 (nr. 1), 53–69.
- Hawkins, J. A. (1999). Processing complexity and filler-gap dependencies across grammars. *Language*, 75 (nr. 2), 244–285.
- Hawkins, R. (1989). Do second language learners acquire restrictive relative clauses on the basis of relational or configurational information? The acquisition of French subject, direct object and genitive restrictive relative clauses by second language learners. *Second language research*, 5 (nr. 2), 156–188.
- Hogbin, E., & Song, J. J. (2007). The accessibility hierarchy in relativisation: the case of eighteenth- and twentieth-century written English narrative. *SKY journal of linguistics*, 20, 203–233.
- Hulstijn, J. H. (2002). What does the impact of frequency tell us about the language acquisition device? *Studies in second language acquisition*, 24, 269–273.
- Hyltenstam, K. (1984). The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition: the case of pronominal copies in relative clauses. I R. Andersen (Red.), *Second languages: A cross-linguistic perspective* (39–58). Rowley, Mass.: Newbury House.
- INESS. “Treebank description”. Lest 13.06.17. <http://clarino.uib.no/iness/page?page-id=iness-descr>.
- INESS. “XLE-web”. Lest 17.06.10. <http://clarino.uib.no/iness/xle-web>.
- Ioup, G., & Kruse, A. (1977). Interference versus structural complexity as a predictor of second language relative clause acquisition. *Working papers in linguistics*, 3, 69–81.
- Jarvis, S. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- Kamimoto, T., Shimura, A., & Kellerman, E. (1992). A second language classic reconsidered: the case of Schachter’s avoidance. *Second language research*, 8 (nr. 3), 251–277.

- Keenan, E. (1975). Variation in universal grammar. I R. W. Fasold, & R. W. Shuy (Red.), *Analyzing variation in language: papers from the second colloquium on new ways of analyzing variation* (136–148). Washington: Georgetown University Press.
- Keenan, E. & Comrie, B. (1977). Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry*, 8 (nr.1), 63–99.
- Keenan, E., & Comrie, B. (1979). Data on the noun phrase accessibility hierarchy. *Language*, 55 (nr. 2), 333–351.
- Klein, W., & Perdue, C. (1997). The basic variety (or: couldn't natural languages be much simpler?). *Second language research*, 13 (nr. 4), 301–347.
- Korrekturavdeling.no. (2017). Frekvensordliste: de vanligste norske ord. Lest 27.06.17. <http://www.korrekturavdelingen.no/frekvensordliste-500-vanligste-norsk.htm>.
- Kulbrandstad, L. A. (2005). *Språkets mønstre: grammatiske begreper og metoder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. A., & Kinn, T. (2016). *Språkets mønstre: norsk språklære med øvingsoppgaver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. A., & Kulbrandstad, L. I. (2008). Norsk som andrespråk ut av rekka gikk: norskopplæringen for minoritetsspråklige elever ved et veiskille. I: C. Carlsen, E. Moe, R. A. Andersen, & K. Tenfjord (Red.), *Banebryter og brobygger i andrespråksfeltet. En samling artikler i anledning Jon Erik Hagens 60-årsdag* (s. 39–55). Oslo: Novus Forlag.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: a basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Leksikografisk bokmålskorpus, Tekstlaboratoriet, ILN, Universitetet i Oslo. [http://tekstlab.uio.no/glossa/html/index\\_dev.php?corpus=bokmal](http://tekstlab.uio.no/glossa/html/index_dev.php?corpus=bokmal).
- Leung, Y-K. I. (2009). *Third language acquisition and universal grammar*. Clevedon: Channel view publications.
- Lexicon of Linguistics*, s.v. ”wh-movement”, ”wh-phrase”, ”movement”, ”resumptive pronouns”. Lest 19.05.17. <http://www2.let.uu.nl/uil-ots/lexicon/>.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: en systematisk kunnskapsoversikt* (Rapport). <https://utdanningsforskning.no/globalassets/frafallrapport2015-kunnskapscenteret.pdf>.
- Løver, M. (2015). *The ontogenesis of relative clauses in preschool children acquiring Norwegian* (masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo.

- McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies: an advanced resource book*. London: Routledge.
- McKee, C., & McDaniel, D. (2001). Resumptive pronouns in English relative clauses. *Language acquisition*, 9 (nr. 2), 113–156.
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second Language Learning Theories* (3. utg.). London: Routledge.
- Nistov, I. (2001). Referential choice in L2 narratives: a study of Turkish adolescent immigrants learning Norwegian. *Acta humaniora*, nr. 99.
- Nistov, I. (2002). Functions of relative clauses: Turkish and Norwegian in contrast. I A. Hauksdottir et al. (Red.), *Forskning i nordiske sprog som andet- og fremmedsprog. Rapport fra konferanse i Reykjavik 23.–25. mai 2002* (192–206).
- Nistov, I. (2010). Med målspråket for auge: kontrastivt basert analyse på ny. I H. Johansen, & K. Tenfjord (Red.), *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig: antologi om norsk som andrespråk i anledning Kari Tenfjords 60-årsdag* (105–112). Oslo: Novus.
- Nordanger, M. (2017). *The encoding of definiteness in L2 Norwegian: a study of L1 effects and universals in narratives written by L1 Russian and L1 English learners* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- NorGramBank, INESS, Clarino Bergen Centre. <http://clarino.uib.no/iness>.
- Norsk talespråkskorpus - Oslodelen, Tekstlaboratoriet, ILN, Universitetet i Oslo. <http://www.tekstlab.uio.no/nota/oslo/index.html>.
- Næss, Å. (2011). *Global grammatikk: språktypologi for språklærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- O’Grady, W., Lee, M., & Choo, M. (2003). A subject-object asymmetri in the acquisition of relative clauses in Korean as a second language. *Studies in second language acquisition*, 25 (nr. 3), 433–448.
- Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 01.02.2017*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Ordnett. (2017). Som-setninger (relativsetninger). Lest 13.01.17. <https://www.ordnett.no/spr%C3%A5kverket%C3%B8y/spr%C3%A5kvett.relativsetninger>.
- Ortega, L. (2015). Second language learning explained? SLA across 10 contemporary theories. I B. Van Patten, & J. Williams (Red.), *Theories in Second Language Acquisition: an Introduction* (245–272). New York: Routledge.
- Pavesi, M. (1986). Markedness, discursal modes, and relative clause formation in a formal and an informal context. *Studies in second language acquisition*, 8 (nr. 1), 38–55.

- Peled, Y. (2009). *Sentence types and word-order patterns in written Arabic: medieval and modern perspectives*. Leiden, Boston: Brill.
- Prince, E., F. (1990). A look at resumptive pronouns. I *Proceedings of the sixteenth annual meeting of Berkeley Linguistics Society* (482–297).
- Pustet, R. (2009). On the correlation between discourse frequency and structural complexity in markedness theory. *Revue de linguistique*, 5, 1–22.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (2000). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
- Ragnhildstveit, S. (2009). *Genustildeling og morsmålstransfer i norsk mellomspråk: en korpusbasert studie* (Masteroppgave). Universitetet i Bergen.
- Rambøll (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* (Sluttrapport). <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>.
- Randen, G. T. (2014). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Sampson, G. (2009). *Language complexity as an evolving variable*. Oxford: Oxford University Press.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24 (nr. 2), 205–14.
- Schiffrin, D. (1981). The pear stories: cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production by Wallace L. Chafe. *Language*, 57 (nr. 4), 959–963.
- Skaaden, H. (1999). *In short supply of language: signs of first language attrition in the speech of adult migrants* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Språkrådet. (2000). Grammatikkbiten - subjekt eller objekt? Lest 04.07.17. [http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt\\_2000/Spraaknytt\\_2000\\_1\\_2/Grammatikkbiten/](http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_2000/Spraaknytt_2000_1_2/Grammatikkbiten/).
- Svensson, S. K. (2010). Konstruksjonsgrammatikk - Hva har du å gi oss? Til henne som vil bli fisker når hun blir stor. I H. Johansen, & K. Tenfjord (Red.), *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig: antologi om norsk som andrespråk i anledning Kari Tenfjords 60-årsdag* (213–226). Oslo: Novus.
- Tarallo, F., & Myhill, J. (1983). Interference and natural language processing in second language acquisition. *Language learning*, 33 (nr. 1), 55–76.
- Tekstlaboratoriet. Norske talespråkskorpus. Lest 29.01.17. <http://www.tekstlab.uio.no/nota/#nota>.

- Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74 (nr. 3), 209–253.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- UiO. Leksikografisk bokmålskorpus. Lest 29.01.17.  
<http://www.hf.uio.no/iln/tjenester/kunnskap/samlinger/bokmal/veiledningkorpus/>.
- UiO. Skriftsspråkskorpus. Lest 29.01.17.  
<http://www.hf.uio.no/iln/tjenester/kunnskap/sprak/korpus/skriftsprakskorpus/>.
- Verspoor, M., & Behrens, H. (2011). *Dynamic approach to second language development*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. (1987). Markedness and second language acquisition: the question of transfer. *Studies in second language acquisition*, 3, 251–286.
- Zyzik, E. (2009). The role of input revisited: nativist versus usage-based models. *L2 Journal*, 1 (nr.1), 42–61.

## **Sammendrag**

Denne avhandlingen undersøker hvordan andrespråksinnlærere med arabisk som morsmål (S1) tilegner seg relativsetninger i norsk (S2). På grunnlag av bruksbasert teori og internasjonal forskning på relativsetninger gjøres det fire prediksjoner om arabiske innlæreres tilegnelse av norske relativsetninger:

- I. De arabiske innlærernes performanse på relativsetninger vil variere ut ifra relativiseringsleddets grammatiske funksjon i relativsetningen, nærmere bestemt ut ifra hvor frekvente og komplekse relativiseringer av ulike funksjoner er i målspråket (norsk).**
- II. De arabiske innlærerne kommer til å omforme infrekvente og komplekse relativiseringer i målspråket (norsk) til frekvente og enkle relativiseringer.**
- III. De arabiske innlærerne kommer til å bruke pronomenkopier, og bruken vil variere i tråd med relativiseringenes frekvens og kompleksitet i målspråket (norsk) og/eller i kildepråket (arabisk).**
- IV. De arabiske innlærernes performanse på relativsetninger vil også variere ut ifra korrelatets grammatiske funksjon i oversetningen, nærmere bestemt ut ifra hvor frekvente og komplekse modifieringer av ulike funksjoner er i målspråket (norsk).**

To typer data analyseres. Den første typen består av svarene til ni arabiske innlærere, to engelske innlærere og to morsmålsbrukere på en friproduksjonsoppgave og en setningskombinasjonsoppgave. Den andre typen består av frekvensdata fra tre norske korpus: Norsk talespråkskorpus, Leksikografisk bokmålskorpus og NorGramBank.

Resultatene viser at prediksjonene bekreftes: Performansen til de arabiske innlærerne (og de engelske innlærerne og morsmålsbrukerne) varierer i tråd med relativsetningenes frekvens og kompleksitet i norsk slik det fremkommer av mine analyser. Funnene støtter derfor opp under bruksbasert teori sin hypotese om språklig ontogenese som sier at den primære faktoren som driver språklæring og -bruk, er språkbrukernes erfaringer med konstruksjonene i språket. Resultatene tyder imidlertid også på mulig transfer fra innlærernes S1 siden de arabiske innlærerne gjør flere feil enn de andre informantene, spesielt pronomenkopifeil.

Siden prediksjonene bekreftes, argumenteres det i diskusjonen for at en av de mest innflytelsesrike hypotesene i tidligere internasjonal forskning på relativsetninger, den typologiske markerthetshypotesen, verken kan predikere eller forklare de arabiske innlærernes performanse på norske relativsetninger.



## **Abstract**

This thesis investigates how Arabic second language learners of Norwegian acquire Norwegian relative clauses. Based on usage-based theory and international research on the acquisition of relative clauses, four predictions about Arabic learners' acquisition of Norwegian relative clauses are made:

- I. The Arabic learners' performance on relative clauses will vary with the relativized syntactic role, more specifically with the frequency and complexity of the relativized syntactic role in the target language (Norwegian).**
- II. The Arabic learners will convert infrequent and complex relatives in the target language (Norwegian) into frequent and simple relatives.**
- III. The Arabic learners will use resumptive pronouns, and the use will vary with the frequency and complexity of the relativized syntactic role in the target language (Norwegian) and/or in the source language (Arabic).**
- IV. The Arabic learners' performance on relative clauses will also vary with the head's syntactic role in the main clause, more specifically with the frequency and complexity of the head's syntactic role in the target language (Norwegian).**

Two types of data were analyzed. The first type consists of the answers of nine Arabic learners, two English learners and two native speakers on a free production task and a sentence-combining task. The second type consists of frequency data from three Norwegian corpora: Norsk talespråskorpus, Leksikografisk bokmålskorpus and NorGramBank.

The results confirm the predictions: The performance of the Arabic learners (and the English learners and native speakers) vary with the frequency and complexity of Norwegian relative clauses as estimated in my analyzes. The findings therefore support the usage-based hypothesis about linguistic ontogenesis saying that the major driving force of language acquisition and use, are the constructions of the language and the learner's experience of these constructions. In addition, the results indicate possible transfer from the learners' L1, as the Arabic learners make more errors than the other informants, especially resumptive pronoun errors.

Since the predictions are confirmed, it is argued in the discussion that one of the most influential hypotheses in previous international research on relative clauses, the typological markedness hypothesis, neither can predict nor explain the Arabic learners' performance on Norwegian relative clauses.

## **Profesjonsrelevans**

”In today's linguistically and culturally diverse classrooms, [second language learners] are the mainstream”, sier Gibbons (2002, 13). For å møte det språklige og kulturelle mangfoldet som finnes i dagens klasserom, er det nødvendig at både lærere som er ansvarlig for ordinær norskopplæring, og lærere som er ansvarlig for særskilt norskopplæring, har kompetanse om hva det innebærer å være flerspråklig. Rambølls (2016, 92) evaluering av norskopplæringen for språklige minoriteter viser imidlertid at et mindretall av lærerne faktisk har denne kompetansen. Dette har naturligvis konsekvenser for kvaliteten på opplæringen minoritetsspråklige elever får, spesielt for hvorvidt minoritetsspråklige elever får vedtak om særskilt norskopplæring. I motsetning til vedtak om spesialundervisning stiller ikke opplæringsloven krav om at vedtaket om rett til særskilt norskopplæring skal fattes av en sakkyndig. Ifølge Randen (2014, 326) betyr det ”(...) at lærere med varierende kunnskap om språk og andrespråklæring skal gjøre vurderinger av et uklart kompetansemål (tilstrekkeleg dugleik i norsk) ved hjelp av kartleggingsverktøy og metoder de velger selv”.

Organiseringen av norskopplæringen, herunder mangelen på lærere med kompetanse i andrespråklæring, er nok en av årsakene til at minoritetsspråklige elever som gruppe presterer langt svakere enn elever med majoritetsspråket som førstespråk (Kulbrandstad og Kulbrandstad, 2008, 47). Det er også langt flere elever med minoritetsbakgrunn som dropper ut av videregående skole enn majoritetsspråklige (Lillejord et al., 2015, 10).

Basert på dette vil jeg hevde at å skrive en mastergradsoppgave i norsk som andrespråk har svært stor profesjonsrelevans. I arbeidet med oppgaven har jeg fordypet meg i språktypologi, andrespråklæringsteorier, førstespråklæringsteorier og norsk, engelsk og arabisk grammatikk. Jeg tror denne kunnskapen vil gjøre meg i stand til å forstå mange av utfordringene de minoritetsspråklige elevene står overfor når de skal lære seg norsk, og gjøre det lettere å ta gode faglige og pedagogiske avgjørelser i klasserommet. Dette gjelder spesielt innlæreres tilegnelse av relativsetninger.

## Vedlegg 1: samtykkeskjema

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### ”Arabiske innlæreres tilegnelse av norsk”

#### Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke arabiske innlæreres tilegnelse av norsk. Prosjektet er en mastergradsstudie ved UiB. Du har blitt bedt om å delta siden du har arabisk, engelsk eller norsk som morsmål.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å fylle ut et skjema med opplysninger om deg selv (alder, hjemland, morsmål, antall års skolegang, botid i Norge og yrke) og å gjøre tre norskoppgaver skriftlig. Ca. varighet er 70 min.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysningene du har oppgitt i skjemaet vil bli behandlet konfidensielt. Kun student og veileder vil ha tilgang til disse opplysningene. Opplysningene som du oppgir i skjemaet vil ikke bli lagret sammen med oppgavebesvarelsene dine. Dette er for å ivareta konfidensialitet. Du vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2017.

#### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Kristine Vårdal (90209978) eller Ingvild Nistov (95808644).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

#### Samtykke til deltakelse i studien

*Jeg har mottatt informasjon om studien og gir mitt samtykke til at:*

*Kristine Vårdal kan bruke besvarelser produsert av meg (kryss av).*

*Kristine Vårdal kan kontakte meg igjen på et senere tidspunkt (kryss av).*

Deltakers navn og dato

.....

Vedlegg 2: skjema med personopplysninger<sup>44</sup>

**OPPLYSNINGER OM DELTAKER**

Deltakernummer	
Alder	
Hjemland	
Morsmål	
Hvor mange års skolegang har du fra ditt hjemland?	
Snakker og/eller skriver du noen andre språk enn norsk og ditt/dine morsmål?	
Hvilken arabisk dialekt snakker du?	
Hvor lenge har du bodd i Norge?	
Hvor lenge har du gått på norskkurs?	
Har du arbeid i Norge? I så fall, hva jobber du som?	
Hadde du arbeid i hjemlandet ditt? I så fall, hva jobbet du som?	

<sup>44</sup> Dette er skjemaet de arabiskspråklige informantene fylte ut. Skjemaet de engelskspråklige innlærerne fylte ut, inneholdt de samme punktene med unntak av det om arabisk dialekt. Skjemaet de norskspråklige informantene fylte ut, inneholdt de samme punktene med unntak av de om hjemland, arabisk dialekt, botid i Norge, norskkurs og arbeid i hjemlandet.



## Vedlegg 4: setningskombinasjonsoppgaven

### OPPGAVE 2

Du får nå se to setninger som har et felles ledd, markert i *kursiv*.

Du skal kombinere de to setningene til én setning.

Setning **nummer 1** skal innlede den nye setningen. Setning **nummer 2** skal komme etter fellesleddet, som vist i eksempelet.

Rekk opp hånden hvis du lurer på hva et ord betyr.

Eksempel:

Setning 1	Setning 2	Svar slik	Ikke slik
Den gamle <i>mannen er smart</i>	<i>Mannen</i> leser	Den gamle <i>mannen som leser</i> er smart	Den gamle <i>mannen som er</i> smart leser

a. Der er *hunden*. *Hunden* forsvant i går.

b. Thomas styrte *et fly*. *Flyet* landet trygt.

c. Den nye *studenten* er fra Egypt. *Studenten* sitter ved siden av meg.

d. Jeg har en god *venn*. En slektning lånte *vennen min* tusen kroner.

e. Der er *Ronaldo*. Messi er en bedre spiller enn *Ronaldo*.

f. *Maria* spiller fotball. Vi traff *Maria* i går.

g. *Gutten* ble glad. Moren ga *gutten* en ball.

h. Dette er *bilen min*. Bussen krasjet i *bilen min*.

i. Politiet arresterte *en mann*. Kvinnen var mer skyldig enn *mannen*.

j. Mannen og konen hans møtte *en kvinne*. Mannen hadde kysset *kvinnen* tidligere.

k. Dette er *min onkel*. Jeg liker *min onkel* godt.

l. *Katten* er søt. Han snakker til *katten*.

m. Der er *min far*. Jeg ga *min far* en gave.

n. Steven Spielberg hadde laget *filmen*. Vi så på *filmen*.

o. Den lille *jenten* bor i nabohuset. Gutten er høyere enn *jenten*.

p. Der er *gutten*. *Guttens* foreldre er skilt.



## Vedlegg 5: sammendrag av pærefilmen

The film begins with a man picking pears on a ladder in a tree. He descends the ladder, kneels, and dumps the pears from the pocket of an apron he is wearing into one of the three baskets below the tree. He removes a bandana from around his neck and wipes off one of the pears. Then he returns to the ladder and climbs back into the tree. Toward the end of this sequence we hear the sound of a goat, and when the picker is back in the tree a man approaches with a goat on a leash. As they pass by the baskets of pears, the goat strains toward them, but is pulled past by the man and the two of them disappear in the distance. We see another closeup of the picker at his work, and then we see a boy approaching on a bicycle. He coasts in toward the baskets, stops, gets off his bike, looks up at the picker, puts down his bike, walks toward the baskets, again looking at the picker, picks up a pear, puts his back down, looks once more at the picker, and lifts up a basket full of pears. He puts the basket down near his bike, lifts up the bike and straddles it, picks up the basket and places it on the rack in front of his handlebars, and rides off. We again see the man continuing to pick pears. The boy is now riding down the road, and we see a pear fall from the basket on his bike. Then we see a girl on a bicycle approaching from the other direction. As they pass, the boy turns to look at the girl, his hat flies off, and the front wheel of his bike hits a rock. The bike falls over, the basket falls off, and the pears spill out onto the ground. The boy extricates himself from under the bike, and brushes off his leg. In the meantime we hear what turns out to be the sound of a paddleball, and then we see three boys standing there, looking at the bike boy on the ground. The three pick up the scattered pears and put them back into the basket. The bike boy sets his bike upright, and two of the other boys lift the basket of pears back onto it. The bike boy begins walking his bike in the direction he was going, while the three other boys begin walking off in the other direction. As they walk by the bike boy's hat on the road, the boy with the paddleball sees it, picks it up, turns around, and we hear a loud whistle as he signals to the bike boy. The bike boy stops, takes three pears out of the basket, and holds them out as the other boy approaches with the hat. They exchange the pears and the hat, and the bike boy keeps going while the boy with the paddleball runs back to his two companions, to each of whom he hands a pear. They continue on, eating their pears. The scene now changes back to the tree, where we see the picker again descending the ladder. He looks at the two baskets, where earlier there were three, points at them, backs up against the ladder, shakes his head, and tips up his hat. The three boys are now seen approaching, eating their pears. The picker watches them pass by, and they walk off into the distance.

(Chafe, 1980, xiii–xv)