

Typisk språkutvikling hos norske barn:
en studie i bruk av verb



Katarina Kellokumpu Fluge, Anine Teigland & Tora Øiom

Masteroppgave

LOGO 345, Masterprogram i logopedi

ved

Universitetet i Bergen

Institutt for biologisk og medisinsk psykologi

Det psykologiske fakultet

Vår 2022

Antall ord: 15433

Hovedveilder: Jan de Jong, institutt for biologisk og medisinsk psykologi

Biveilder: Frøydis Mørken, institutt for biologisk og medisinsk psykologi

Forord

Språket er en viktig del av livet. Til tross for ulike fagbakgrunner har vi tre latt oss fasinere av språklæring, og hvor viktig dette er. Språket er et nødvendig verktøy for livet generelt og kommunikasjon spesielt. I møte med andre språk har vi som voksne erfart hvor vanskelig språklæring kan være. Til tross for det omfattende systemet språket er, blir de fleste barn eksperter på eget språk med tilsynelatende letthet. På den andre siden vet vi at ikke alle barn tilegner seg språk med den samme lettheten.

Logopedi er et felt som ofte handler om mangler eller utfordringer med språk, likevel er kunnskap om det typiske avgjørende for god logopedisk praksis. Med vår masteroppgave har vi et håp om at den også kan bidra som et grunnlag til å identifisere barn med atypisk utvikling. Arbeidet med oppgaven har vært krevende, men samtidig lærerikt. Den markerer også avslutningen på mange og mangfoldige år som studenter.

Prosjektet har vært mulig på grunn av tidligere studenter som har samlet inn og transkribert språkmateriale, takk til dem. Vi vil også takke deltakerne som har gitt av tiden sin til prosjektet. Vi takker vår hovedveileder Jan de Jong for gode tilbakemeldinger og støttende ord. Han har hatt tro på prosjektet og delt av sin entusiasme og kunnskap. Vi takker også Frøydís Morken som har vært tilgjengelig for spørsmål og gitt tilbakemeldinger. Ansvar for oppgaven slik den foreligger i dag er likevel vårt eget.

Takk til hunden Sverre for selskap, turer, lek, og oppmuntring. Vi takker familie og venner for interesse, gode telefonsamtaler, og utallige kaffepauser. Til slutt vil vi takke hverandre for godt samarbeid og uvurderlig støtte gjennom oppturer og nedturer.

Bergen, mai 2022

Katarina Kellokumpu Fluge, Anine Teigland og Tora Øiom

Innholdsfortegnelse

1 Introduksjon.....	7
2 Teoretisk bakgrunn	9
2.1 Språket	9
2.2 Morfologi	11
2.2.1 Verbets tempus	11
2.2.1.1 Preteritum og perfektum	12
2.2.2 Verbfrasen	15
2.2.2.1 Temporale og passivdannende hjelpeverb	15
2.2.2.2 Modale hjelpeverb.....	16
2.3 Syntaks.....	17
2.3.1 Funksjoner.....	17
2.3.2 Verbets krav til omgivelsene	18
2.3.2.1 Hovedverb og hjelpeverb	18
2.3.2.2 Argumentstruktur	19
2.3.2.3 Bundne og frie ledd.....	19
2.3.2.4 Transitivitet og valens	20
2.3.3 Syntaktiske krav: setningstyper	21
2.3.3.1 Hovedsetninger	22
2.3.3.2 Leddsetninger.....	23
2.3.4 Setningsfragmenter	24
2.3.4.1 Elliptiske ytringer.....	25
2.3.5 Semantiske roller	25
2.3.5.1 Passiv	27
2.4 Kontekst	27
2.4.1 Kommunikativ kompetanse	28
2.4.2 Språklig kontekst og spørsmål	29
2.4.3 Elisitering	29
3 Empirisk bakgrunn.....	30
3.1 Fortidsbøyning av verb.....	30
3.2 Hjelpeverb, modale hjelpeverb, og finittmorfologi.....	31
3.3 Syntaks og argumentstruktur	32
3.4 Elisitering	34
3.4.1 Betydning av elisiteringsmetode	36
3.5 Elisitering i denne studien	37

3.5.1 Frog where are you?	37
3.5.2 Farm in a tin.....	38
3.5.3 Se og si	38
4 Hensikt og probemstilling	39
5 Metode.....	40
5.1 Mixed method	40
5.1.1 Kvantitativ del	41
5.1.2 Kvalitativ del	42
5.1.3 Forskerrollen og mikset metode.....	42
5.2 Rekruttering	43
5.3 Datainnsamling og databehandling.....	43
5.4 Inklusjonkriterier og eksklusjonkriterier	44
5.4.1 Utvalg	45
5.5 Koding av taledata.....	46
5.6 Fremgangsmåte i analyse av datamaterialet	48
5.6.1 Utrekning og fremstilling av datamaterialet.....	50
5.7 Etske aspekter ved studien	51
5.7.1 Analyse av data og etiske prinsipper.....	51
5.8 Metodekritikk.....	53
5.8.1 Vurdere barns språk ut ifra målspråkets normer	53
5.8.2 Dialektforskjeller i datamaterialet.....	53
5.8.3 Mestring av språklydene.....	54
5.8.4 Bruk av SALT til analyse	54
5.9 Indre validitet	55
5.9.1 Kontekstuelle forhold som truer den indre validiteten	55
5.9.2 Instrumentelle forhold som truer den indre validiteten	56
6 Andre funn.....	57
6.1 Utelatte elementer i ytringen	57
6.1.1 Utelatt subjekt.....	57
6.1.2 Utelatte hjelpeverb.....	58
6.2 Skal som hovedverb	59
6.3 Den voksnes språk.....	60
Referanseliste.....	61
Artikkel.....	
Appendix 1	
Appendix 2	

Abstract

Studies examining typical language development of Norwegian children are few in number and many are small in scale, despite knowledge in this area being a prerequisite in identifying atypical development. There are several studies that examine the influence of different methods of elicitation, however these often vary in how they define the structure of elicitation. The purpose of this study has been to explore typical language development, with a focus on children's use of verbs. We have chosen to investigate different morphosyntactic measures, more specifically past tense, auxiliaries, and argument structure. Furthermore, we have looked at how context, represented by different elicitation materials, influence children's use of verbs. The language material we have examined has previously been gathered and transcribed by former graduate students. We have coded the transcriptions with self-developed codes and analysed them in *Systematic Analysis of Language Transcripts* (SALT), in order to quantify the different morphosyntactic measures. Our sample included 37 children, consisting of boys (N=18) and girls (N=19), in the age of 2-7 years old.

Keywords: typical language development, SALT, preschool children, verbs, elicitation

Sammendrag

Studier som undersøker norske barns typiske språkutvikling er begrenset i antall, mange har også et begrenset omfang, til tross for at kunnskap innen dette området er en forutsetning for identifisering av atypisk utvikling. Det er flere studier som undersøker innflytelsen av ulike elisiteringsmetoder, men disse har ofte noe varierende definisjon av strukturen til de ulike metodene. Formålet med denne studien har vært å undersøke typisk språkutvikling, avgrenset til barns bruk av verb. Vi har valgt å undersøke ulike morfosyntaktiske mål ved verb, mer spesifikt preteritum, ulike hjelpeverb, og argumentstruktur. Videre har vi sett på hva konteksten, representert gjennom ulike elisiteringsmateriale, har å si for verbbruken. Språkmaterialet vi har undersøkt er samlet og transkribert av tidligere masterstudenter. Vi har kodet transkripsjonene med egenutformede koder og analysert dem i *Systematic Analysis of Language Transcripts* (SALT), for å kunne kvantifisere de ulike morfosyntaktiske målene. Utvalget består av 37 barn, gutter (N=18) og jenter (N=19), i alderen 2-7 år.

Nøkkelord: typisk språkutvikling, SALT, førskolebarn, verb, elisitering

1 Introduksjon

Et helt nytt barn snakker ikke, men det kommuniserer. Etter hvert som det vokser til vil kommunikasjonen også skje ved hjelp av språklyder, ord, og setninger, som til slutt kan gi oss innblikk i dette lille menneskets opplevelser, ønsker og ideer. Det foregår en utvikling, men i hvilken grad denne utviklingen kan generaliseres er det uenighet om, selv om det er gjort forsøk å identifisere milepæler på tvers av språkene (Luinge, Post, Wit & Goorhuis-Brouwer, 2006). Å bli en velfungerende språkbruker er en lang og ikke minst fascinerende prosess, for ikke å glemme imponerende, til tross for at det foregår til enhver tid blant de små menneskene. De prøver og øver og pusser og endrer, helt til språket har blitt det verktøyet de trenger at det skal være, i deres start på veien som er livet. Det skjer mye på kort tid, og denne utviklingen kan være avgjørende for livet videre. Ikke alle barn når språklige milepælene samtidig. Ethvert individ har markante trekk i sin personlige språkutvikling, der noen opplever raskere fremgang enn andre. I hver barnehage og i hvert klasserom finnes det barn med en form for språkvanske som ikke oppnår de språklige ferdighetene som forventet for deres alder. Barn med språkvansker kan oppleve vedvarende faglige utfordringer i skolen. Er kommunikasjonsvanskene svært store kan det også medføre konsekvenser i andre områder, som i det sosiale samspillet med jevnaldrende barn. I tillegg har barn med språkvansker en større risiko for å utvikle psykiske plager, som depresjon, angst og lavt selvbilde. I voksen alder kan disse plagene vedvare, samtidig som de har en større risiko for arbeidsløshet (Law, Rush, Schoon & Parsons, 2014). Konsekvensene av språkvansker taler for tidlig oppdaging av barna i denne gruppen. Blir barna identifisert tidlig kan tiltak iverksettes og redusere fremtidige utfall.

Å vite noe om normalutvikling er en forutsetning for å identifisere barn med atypisk språkutvikling, og det er her denne studien skal bidra. Vår masteroppgave vil inngå i en pilotstudie av norske barns språkutvikling i alderen 2-7 år. Formålet har overordnet vært å

legge grunnlag for et større forskningsprosjekt, for å innhente mer representative og generaliserbare data om normalutvikling av språket til barn (Dalseth, Hjelmaas & Lund, 2020; Fondevik & Lodden, 2020). Domenet vi skal undersøke er avgrenset til utviklingen og bruk av verb. En gang på barneskolen lærte vi at verb er *noe vi gjør*, dette er ofte riktig, men ikke dekkende. På den ene siden er hva et barn kan si fullstendig knyttet til en individuell lingvistisk kapasitet. Samtidig er språkproduktet som kommer ut uatskillelig knyttet til det som i det hele tatt stimulerer til språkbruk. Språkproduksjon er kontekstavhengig, dermed er det også interessant å undersøke konteksten språkbrukeren befinner seg i, herunder elisiteringsmetodene som er brukt for å samle inn taledata. I denne oppgaven har vi valgt å undersøke følgende lingvistiske aspekter av verbet: argumentstruktur, preteritumsform, og tilegnelse av hjelpeverb hos barn i alderen 2-7 år. Samtidig har vi undersøkt hvordan elisiteringsmaterialet påvirker bruken av argumentstruktur, preteritumsformer, og hjelpeverb.

En sentral del av vår oppgave er å beskrive barnas språk. Da trenger vi begreper for å gjøre disse beskrivelsene. Det finnes en konflikt i å bruke et begrepsapparat beregnet på et voksenspråk, som for barna på noen måter fortsatt bare er et målspråk. I lingvistikkens kjerne ligger beskrivelsen av det gjentakende, det regelmessige, og det systematiserende. Språkets regelmessighet er riktignok en avgjørende forutsetning for å lykkes i å bruke det som kommunikativt verktøy. På den andre siden er nettopp variasjon et kjennetegn ved barns språk, som er *på vei*, uten at noen av oss egentlig vet akkurat hvor det skal ende opp. Noen av formene og uttrykksmåtene som vi vil stemple som ukorrekte, er for alt vi vet bare et lite blaff av direktesendt språkhistorie. En av de undertegnede har selv hørt sin 17 år gamle kusine si at hun *gidde en bok* til venninnen i bursdagsgave. Det er ikke lenger snakk om barnespråk og feil, men at en liten del av språket ser ut til å være i endring, uten at noen normativ grammatikk vil reflektere denne endringen på en god stund. Det vil si at vi ikke

nødvendigvis vet om formene vi møter på i barnespråket er overgeneraliseringer, eller om tilfellet er at språket er i ferd med å endre seg.

Hva som er rett kategorisering er ikke noen vi søker å løse, men snarere problematisere, før vi tar i bruk normative begreper for å beskrive barnas språk. Videre vil gi gjøre rede for relevante begreper på de morfologiske og syntaktiske nivåene, som vi senere trenger for å beskrive barnas bruk av verb. Begreper som er relevante for å beskrive elisiteringskonteksten tar vi også for oss.

2 Teoretisk bakgrunn

2.1 Språket

Språk er dannet av ord, som utgjør en del av talen vi hører, og skriften vi ser. Språk kan også formes uten ord, da vi kommuniserer ved å bevege deler av kroppen, bruk av lyd eller pust. Et sukk kan formidle skuffelse, hevede øyenbryn kan være et tegn for sjokk, og et enkelt *hm* kan tolkes som irritasjon eller betenksomhet. Selv mennesker som ikke kan se eller høre har egne unike verktøy for å kommunisere med andre. Tegnspråk artikulere vi med hendene som utnytter det visuelle rommet mellom avsender og mottaker (Sveen, Simonsen & Theil, 2000, s. 30), mens blindeskrift er et skriftsystem utviklet for personer med svekket synsfunksjon. Vi er på mange måter avhengige av våre språklige og kommunikative ferdigheter for å fungere i hverdagen. Det er et instrument i formidling av tanker, holdninger, ideer, og følelser. Vi bruker det til å forme vennskap, etablere familier, og skape et liv for oss selv. Samtidig er det et medium som bidrar til utformingen av kunst, litteratur, og vitenskap. Hvordan vi bruker språket er styrt av regler, som først blir etablert intuitivt i ung alder. Vi kan eksempelvis ha en følelse av at en setning er ugrammatisk, uten å helt kunne forklare *hvorfor* den er ugrammatisk (Høigård, 2019, s. 43). Etter hvert som vi blir eldre og begynner på skolen blir vi introdusert for lingvistiske begreper, et metaspråk som forklare hvordan språk er konstruert. Metaspråklige bevissthet betyr bevissthet rundt språkets mange

kunnskapsnivåer, som består de verktøyene en har trenger for å lykkes i produksjon av tale og skrift (Høigård, 2019, s. 190).

Golden (2014, s.70) deler de ulike kunnskapsnivåene inn i formell, syntaktisk, semantisk, og pragmatisk kunnskap. Formell kunnskap innebærer kjennskap til ordets form, det vil si hvordan en uttaler (fonologi), skriver (ortografi) og bøyer (morfologi) et ord. Den fonologiske kunnskapen omhandler språklydlære og hvordan mennesker lærer og produserer lydsekvenser i språket (Sveen et al., 2000, s. 224). Alle språk retter seg etter sine egne fonologiske regler, som resulterer i at vi finner ulike kombinasjoner av lyder i forskjellige språk. Ortografisk kunnskap innebærer evnen til å lese og skrive, det vil si kjennskap til ordets skriftlige form. Evnen til å lese og skrive uten anstrengelser er svært betydningsfull, spesielt i sammenheng med skole og høyere utdanning. Morfologi handler om bøyning og dannelse av ord. Dette ser vi eksempelvis gjennom bøyning av verb, der en tilføyer en bøyningensendelse for å uttrykke ulike tidsreferanser (eks: presens og preteritum). Syntaktisk kunnskap innebærer en forståelse for de de reglene i språket som styrer ordstilling i en setning/frase samt hvilken funksjon ordet har. Et eksempel på syntaktisk funksjon kan være subjekt (Golden, 2014, s. 70). Å beherske et språk krever også en beherskelse av semantisk kunnskap, som ifølge Golden innebærer «å kjenne til ordets betydninger i alle kontekster (språklige og ikke-språklige) og kjenne til de kravene ordene stiller til andre ord» (s. 70). Verbet *å spise* krever eksempelvis en levende agens, det vil si en levende handlingsutfører (eks: Sverre spiser, *steinen spiser). Pragmatisk kunnskap tar semantikken videre og ser på språket i bruk. I samspill med andre, om det er formelt eller uformelt, er det viktig å ha kjennskap til når visse ord og uttrykk er passende (Golden, 2014, s. 71). Når vi bruker språket, om det er muntlig eller skriftlig, er kontinuerlig samhandling mellom disse ulike nivåene av kunnskap en forutsetning for vellykket kommunikasjon.

2.2 Morfologi

Morfologi er læren om ordbøyning og orddanning (Sveen, Simonsen & Theil, 2000, s. 71). Et ord kan bestå av ett eller flere morfer som er den minste betydningsbærende enheten i språket. I språkvitenskapen skiller vi mellom morfer med leksikalsk og grammatisk betydning, der den leksikalske formidler ordets semantiske innhold, mens den grammatiske kan formidle ordets grammatiske trekk, betydning og ordklasse (Sveen et al., 2000, s. 98). Bøyningsformativer er en type grammatisk morf, og brukes av verb for å uttrykke tid (Hagen, 2000, s. 82-83). Verbet *å tro* endrer eksempelvis form fra infinitiv til preteritum ved tilføyelsen av *-dde*. Det vil si at i ordet *trodde*, så er det *tro* som bærer hovedinnholdet og *-dde* som markerer at ordet er bøyd i tempusformen preteritum. Morfologisk utvikling omhandler en gradvis prosess hvor barn tilegner seg morfologisk kunnskap og blir kjent med systemet vi bruker for å bygge og bøye ord (Høigård, 2019, s. 94).

2.2.1 Verbets tempus. I det norske språket er tempusbøyning obligatorisk, som betyr at verbet må gi uttrykk for tids plasseringen til en handling eller situasjon (Faarlund, Lie & Vannebo (heretter NRG), 1997, s. 539). Verbet bøyd i tid er kjent som finitte verb og er en enkel tempusform (1a). Det vil si at verbets tidsreferanse kommer til uttrykk gjennom bøyningendelser som danner presens, preteritum og imperativ (NRG, 1997, s. 556). Det infinitte verbet skiller seg fra de finitte ved at de ikke blir bøyd i tid, men står i infinitivform eller perfektum partisipp (heretter perfektum) (NRG, 1997, s. 540). Infinitte verb kan stå som utfylling til temporale hjelpeverb og danne de sammensatte tempusformene presens perfektum (1b) og preteritum perfektum (1c). Blant barnas første bøyingsformer finner vi grunnformen infinitiv og presens, deretter de enkle og sammensatte tempusformene preteritum, presens perfektum, og preteritum perfektum (Høigård, 2019, s. 95-96; Valvatne & Sandvik, 2007, s. 95).

- (1) a. Hun spiste middag.
- b. Hun har spist middag.
- c. Hun hadde ikke spist middag enda.

2.2.1.1 Preteritum og perfektum. For å uttrykke at et handlingsøyeblikk har skjedd på et bestemt punkt i fortiden, er preteritum den vanlige tempusformen. Handlingen er da adskilt fra utsagnsøyeblikket (2a) (NRG, 1997, s. 556). Preteritumsformer kan også brukes i nåtidskontekst, som når en understreker en opplevelse eller hvis en har en umiddelbar emotiv respons på noe som skjer der og da (2b) (NRG, 1997, s. 564).

- (2) a. De reiste på hytten i går.
- b. Maten smakte godt!

Når verb blir bøyd i preteritum, følger de enten regelrette eller uregelrette bøyingsregler. I det norske språket kan vi også inndele verb i den sterke eller svake klassen. Svake verb danner preteritum ved å tilføye en preteritumsendelse (-et/-a, -te, -de, -dde), mens sterke verb markerer preteritum med vokalendring uten en preteritumsendelse (NRG, 1997, s. 479). Selv om kriteriene mellom klassene er tydelige, finnes det verb i norsk med flere bøyninger i preteritum, det vil si de har både en sterk og svak form (3) (Ragnarsdóttir, Simonsen & Plunkett, 1990).

- (3) Å fnyse – fnyser - fnøs/fnyste (sterk/svak) - har fnyst

Verbet i eksempelet (3) er også et uregelrett verb. Vi ønsker å forholde oss til begrepene regelrette og uregelrette verb, da vi tenker at inndelingen er mer transparent (verb *følger faste regler eller ikke*). Samtidig er det etablerte begreper innen den normative grammatikken og samsvarer med ordboken (Bokmålsordboka, 2018) vi har lagt til grunn for våre kategoriseringer. Regelrette verb danner preteritum ved å følge bøyingsreglene til fire undergrupper (Tabell 1). Preteritumsformen er satt sammen av verbstammen (infinitiv uten -e) og en preteritumsendelse (Hagen, 2000, s. 96-98; NRG, 1997, s. 481-485).

Tabell 1

Regelrette bøyingsmønstre, verb i preteritum

	INFINITIV	PRETERITUM
GRUPPE 1	å kaste	kast <u>e</u> t/kast <u>a</u>
GRUPPE 2	å spise	Spist <u>e</u>
GRUPPE 3	å bygge	Bygd <u>e</u>
GRUPPE 4	å tro	Trod <u>e</u>

Gruppe 1 har høyest typefrekvens i det norske språket. Det vil si at et høyere antall verb bøyes etter reglene i denne gruppen. Gruppe 2 og gruppe 3 er også regnet verbgrupper med høy typefrekvens (Simonsen & Bjerkan, 1998; Sveen, Simonsen et al., 2000, s. 18). I motsetning til regelrette verb, følger ikke uregelrette verb faste bøyingsregler. Uregelrette verb i preteritum er ofte enstavet, med unntak, og rotvokalen kan endre seg (Hagen, 2000, s. 98; NRG, 1997, s. 486). Noen av verbene kan ha obligatoriske konsonantendelser sammen med eller i stedet for vokalendring, men endelseskonsonantene er svært varierende (Tabell 2). Tradisjonelt er ikke disse konsonantendelsene ansett som bøyingsendelser (Hagen, 2000, s. 99).

Tabell 2

Uregelrette bøyninger av verb i preteritum

Uregelrette verb	INFINITIV	PRETERITUM
m/vokalendring	å gråte	gråt
m/vokalendring og konsonantendelse	å velge	valgte
u/vokalendring og m/ konsonantendelse	å dø	døde

Notat: m/ = med, u/ = uten

Sammenlignet med regelrette verb, har uregelrette verb lav typefrekvens. Innad den uregelrette verbgruppen finner vi heller verb med høy bruksfrekvens, det vil si at de forekommer hyppig i tale- og skriftspråket. Eksempler på disse er verbene *være*, *komme*, og *gå* (Lind & Kristoffersen, 2014, s. 60)

Presens perfektum og preteritum perfektum er også blant de vanlige fortidsreferansene i det norske språket. Presens perfektum fokuserer ikke på et bestemt punkt, men refererer til en handling som har tatt sted før kommunikasjonsøyeblikket. Det som blir uttrykket gjennom presens perfektum har en tilknytning til en situasjon eller konsekvens i nåtiden (4a). Formen kan også brukes for å uttrykke at en handling fremdeles pågår (4b) (NRG, 1997, s. 547). Ved preteritum perfektum kan en referere til en til en handling som har skjedd før en annen handling i fortiden (4c) (NRG, 1997, s. 548, 558). De sammensatte tempusformene blir dannet med et finitt hjelpeverb i presens (4a) eller preteritum (4c), og hoved verbet i perfektum (NRG, 1997, s. 516).

- (4) a. Jeg har studert italiensk.
 b. Jeg har jobbet som lærer i 5 år.
 c. Når jeg hadde lest boken, kom katten inn på rommet.

2.2.2 Verbfrasen. NRG (1997) sier at «finitte verbet er kjernen i verbfrasen» (s. 469). Det finitte verbet kan enten stå som et hovedverb (5a) eller et hjelpeverb (5b). Når det finitte verbet er et hjelpeverb, kan det ta infinitte hovedverb som utfylling (5c). Hjelpeverb kan sammenlignes med bøyingsendelser da de formidler grammatisk informasjon som tempus, diatese og modalitet. Vi kan skille mellom tre ulike hjelpeverb: temporale hjelpeverb, passivdannende hjelpeverb, og modale hjelpeverb. Det innledende hjelpeverbet er alltid i finitt form, mens de øvrige verbene i frasen er infinitte (NRG, 1997, s. 516). Heretter blir verbfraser med sammensetninger av mer enn ett verb kalt en kompleks verbfrase.

- (5) a. Han spiser.
b. Han har spist.
c. Han har gått hjem.

2.2.2.1 Temporale og passivdannende hjelpeverb. Blant de temporale hjelpeverbene finner vi *ha* (6a) og *være* (6b). I kombinasjon med hovedverbet kan de uttrykke fortidsformene presens perfektum og preteritum perfektum. Både *ha* og *være* tar hovedverb i perfektum som utfylling (6c). Hjelpeverbet *ha* er hyppig brukt i det norske språket og kan opptre sammen med alle verb. *Være* opptrer ikke like hyppig som *ha*, men er brukt i kombinasjon med intransitive verb, bevegelsesverb, overgangsverb, verb som angir at noe finner sted, eller verb som betegner en begynnelse eller avslutning. De forskjellige hjelpeverbene angir også ulike betydninger, der sammensatte former med *ha* er mer rettet mot selve handlingen, mens *være* markerer et resultat eller tilstand (NRG, 1997, s. 520-522).

- (6) a. Jeg har drukket kaffe.
d. Hun er reist.

c. *Han har kjøre hjem → Han har kjørt hjem.

Hjelverbene *bli* og *være* kan uttrykke passive forhold. De passive verbkonstruksjonene blir brukt når en ikke vet eller det ikke er nødvendig å vite hvem som utfører en handling. I passive verbkonstruksjoner skal hovedverbet opptre i perfektum (7).

(7) Hun ble kjørt til skolen.

2.2.2.2 Modale hjelpeverb. I NGR (1997, s. 526) blir *kunne*, *skulle*, *ville*, *måtte*, *burde* og *lyte* nevnt som de egentlige modale hjelpeverbene. Blant disse har spesielt *kunne*, *skulle*, *ville*, og *måtte* høy bruksfrekvens i det norske språket (Golden, 2014, s.46-47; Heggstad, 1982, s. 21). Modale hjelpeverb kan ikke opptre i passiv eller imperativ form og tar naken infinitiv (infinitiv uten *å*) som utfylling (8a). Hvis det innledende modalverbet er i preteritumsform, kan det også bli etterfulgt av perfektum av hovedverbet (8b). I elliptiske konstruksjoner er det mulig for noen hjelpeverb å stå alene, men da regner en med at hovedverbet i ytringen er underforstått (8c) (NRG, 1997, s. 527). Andre verb som kan opptre som modale hjelpeverb i kombinasjon med hovedverb er *få* og *tore*. I motsetning til de egentlige modalverbene er *få* og *tore* også selvstendige verb. Dette betyr at de kan opptre i imperativ og passiv form (NRG, 1997, s. 528). Som hjelpeverb tar både *få* og *tore* infinitiv uten *å* som utfylling, men bare *få* kan bli fulgt av et hovedverb i perfektum.

(8) a. Hun skal gå hjem.

b. Han kunne gått hjem hvis det ikke regnet.

c. Hun skal (gå) hjem.

Modale hjelpeverb har forskjellig betydningsinnhold og sier noe om talerens holdning til påstanden. De kan brukes for å uttrykke en mulighet og/eller nødvendighet, mens andre mer spesifikke betydninger varierer med hensyn til tidskontekst og setningstype. Eksempler på spesifikke betydninger kan være tillatelse (9a), påbud (9b), planlagt handling (9c) eller antagelse (9d) (NRG, 1997, s. 591-626).

- (9) a. Du kan gå nå.
b. Du skal gå nå.
c. Jeg skal hente boken min.
d. Hun kan ha rett.

2.3 Syntaks

Syntaks er den delen av lingvistikken som utforsker grammatikken på setningsnivå. Hvis vi sier at grammatikken er en beskrivelse av språkets gjentakende mønstre, språkets regler, er syntaks disse regelstyrte aspektene på setningsnivå. Disse reglene er språkspesifikke og meget komplekse, men som voksne førstespråkbrukere forholder vi oss stort sett uanstrengt til dem, både som avsender og mottaker (Sveen et al., 2000, s. 125-126). Når vi derimot skal forsøke å beskrive disse aspektene ved språket er det nødvendig å gi de ulike byggeklossene noen gode merkelapper.

2.3.1 Funksjoner. Byggeklossene som hører til på setningsnivå kaller vi gjerne funksjoner. I motsetning til enkeltord i setningen, som vi kan lære mye om ved å se på formen, er det hvordan en enhet *fungerer* i setningen som forteller oss noe om hvilken funksjon den har. Slike enheter i setningen, som har en selvstendig funksjon på setningsplanet, kan vi også kalle setningsledd (Sveen et al., 2000, s. 125-126). Disse kan vi

først og fremst identifisere ved å flytte på, eller erstatte, det vi tror utgjør ett og samme ledd. Gjennom å erstatte flere ord med ett får vi fram enheter som utgjør en frase eller et setningsledd. Gjennom å flytte om på deler av setningen kan vi oppdage hvilke ord som kan eller må flyttes sammen, og som dermed forteller oss hvilke ord som danner et setningsledd eller en frase. Det er likevel ikke alle fraser som har funksjon som setningsledd (Sveen et al., 2000, s. 131-132). For oss er de funksjonene som kan kreves av verbet særlig viktige. Disse er subjekt, direkte objekt, indirekte objekt, adverbial, subjektspredikativ, og objektspredikativ. I norsk kan setningsleddene defineres utfra sin plassering i setningen og dels utfra frasetype, det vil si at de har en formell definisjon (NRG, 1997, s. 42). For eksempel kan subjektet identifiseres gjennom sin plassering, subjektet står direkte etter det finitte verbet og et eventuelt setningsadverbial, når det ikke står på den første plassen i en hovedsetning (NRG, s. 674). Subjekt skiller seg noe fra de andre funksjonene, nemlig ved at subjekt kan kreves av setningen, ikke bare av verbet. De fleste setningstyper i norsk krever at subjektet blir uttrykt.

2.3.2 Verbets krav til omgivelsene. Verbet er en sentral del av setningen, både med tanke på innhold, men også med tanke på setningens syntaktiske struktur. Med verbet kan det følge ulike krav til dets syntaktiske omgivelser. For at en setning skal være grammatisk må de kravene verbet har være innfridd. Vi kan derfor tenke oss at valg av verb og strukturen rundt, kan fortelle oss noe om hvilken språklig kompleksitet et barn mestrer.

2.3.2.1 Hovedverb og hjelpeverb. Når en setning kun har ett verb (som da er finitt), er det dette som stiller krav til omgivelsene. En setning kan også ha flere verb på samme nivå. Når det er snakk om flere verb på samme nivå, er det det siste verbet, hovedverbet, som har

leksikalsk betydning. Verbene før hovedverbet har en mer grammatisk funksjon. Det er hovedverbet som kan stille krav til de syntaktiske omgivelsene (NRG, 1997, s. 515-517).

2.3.2.2 Argumentstruktur. Noen av setningsleddene som er særlig tett knyttet til hovedverbet kan vi si at har en semantisk rolle. Dette har å gjøre med verbets innhold og vår forståelse av hva som må uttrykkes sammen med det aktuelle verbet. Når et setningsledd bærer en semantisk rolle, kaller vi det et syntaktisk argument. De semantiske rollene og syntaktiske leddene tilsvarer ikke hverandre, men begge har en tett forbindelse til hovedverbet. De setningsleddene som er syntaktiske argument, de som blir krevd, kan vi si utgjør verbets argumentstruktur. Det er ikke alle roller verbet deler ut som alltid kommer til uttrykk, men heller er underforstått. Om noen spiser må nødvendigvis noe spises, men setningen er grammatisk til tross for at den ene semantiske rollen ikke er uttrykt gjennom et eget syntaktisk argument (10a-b). Ingen av disse er ugrammatiske til tross for at samme verb kan opptre eneverdig og toverdig. Tilfellet er ikke det samme med verbet miste, da må det som mistes uttrykkes gjennom et objekt (10c-d). (Lind & Kristoffersen, 2014, s. 96-97).

- (10) a. Han spiser.
b. Han spiser en gulrot.
c. *Han mistet.
d. Han mistet hatten.

2.3.2.3 Bundne og frie ledd. Det er ikke slik at et alle ledd som er del av en setning, nødvendigvis er krevd av verbet. Vi skiller mellom ledd som er bundet til verbet og ledd som er frie. Bundne ledd tilsvarer syntaktiske argument. De frie leddene kan selvfølgelig ikke utelates dersom setningen skal beholde sitt innhold, men ved spørsmål om hva som er

nødvendig for å danne en grammatisk setning rundt et verb, er de frie leddene ikke obligatoriske (Hagen, 2000, s. 41). Forholdet leddene i en setning har til hovedverbet kan betegnes ved flere begrepspar av denne typen. Sveen et al. (2000, s. 164), beskriver leddene som valensbundene, de som i utgangspunktene er obligatoriske, og valensuavhengige, de som ikke er krevd av verbet. Begrepet adjunkt kan også brukes for å beskrive ledd i setningen som ikke er krevd av det aktuelle hovedverbet (Crystal, 2009, s. 12).

2.3.2.4 Transitivitet og valens. En måte å beskrive hvilke ledd verbet krever er med begrepet transitivitet. «Verb som kan ta objekt, blir kalt transitive, og verb som ikke kan ta objekt blir kalt intransitive» (NRG, 1997, s. 663). Spørsmålet om et verbs transitivitet er altså et spørsmål om verbet *kan* ta *objekt*. Blant de transitive verbene er det noe som alltid må uttrykke objektet (minste, fange, vekke, oppdage, mfl.). Men mange transitive verb kan også stå uten objekt (spise, drikke, røyke, skrive, lese mfl.). Da kommer mer av fokuset over på selve handlingen, heller enn det underforståtte objektet (NRG, 1997, s. 664). Det finnes også ditransitive verb som vil si at verbet krever både direkte og indirekte objekt (Sveen et al., 2000, s. 165). De fleste verb som tar to objekt har alternative konstruksjoner med preposisjonsfrase i stedet for nominal som indirekte objekt. Ved disse verbene kan det indirekte objektet utelates (11) (NRG, 1997, s. 664).

(11) Vi ga Redd Barna 100 kr → Vi ga 100 kr (til Redd Barna)

Begrepet valens brukes også for å beskrive verbets krav til sine syntaktiske omgivelser, men utover objekt beskriver det også alle ledd som er bundet til verbet. Vi kan si at verbet har en viss valens, en verdi. Valensbundene ledd er i utgangspunktet obligatoriske, men kan også være underforstått (Sveen et al., 2000, s. 164). Et verb som knytter til seg to ledd, for eksempel (men ikke nødvendigvis) subjekt og objekt, kan vi si at er toverdig (12a-

b). Enverdige verb krever et subjekt (12c). Det finnes også treverdige verb, som krever tre argumenter (NRG, 1997, s. 661) (12d). Det finnes også nullverdige verb, da er subjektet i setningen til stede på grunn av krav fra språket (norsk) sin side, ikke verbet. Verbet alene står for en prosess uten at man forutsetter en handlende part. *Det* er her et formelt subjekt og har ingen referanse, og vi kan anse verbet som nullverdig (12e). (NRG, 1997, s.662)

- (12) a. Han mistet lommeboka.
b. De bor på landet.
c. Hun sovnet.
d. Hun sendte henne et brev.
e. Det regner.

Det finnes altså flere begrep som beskriver samspillet mellom verbets innhold og krav. Fordi vi ønsker å se på alle ledd som kan sies å være obligatoriske, ikke bare objektene, vil vi betegne verbene som nullverdige, enverdige, toverdige, eller treverdige.

2.3.3 Syntaktiske krav: setningstyper. Hagen (2000) omtaler setninger som: «alle setninger har et finitt verb, dette er utgangspunktet for identifikasjon av setningen som grammatisk kategori» (s. 241). Dette er en definisjon som baserer seg på de formelle egenskapene til den enkelte ytring. I tillegg krever setningen som regel at det også et uttrykt et subjekt, om så bare et *det* (NRG, 1997, s. 678-680). Det finnes flere typer setninger på norsk og selv om de har mye til felles er det også noen egenskaper som skiller dem fra hverandre. Hvilken setningstype verbet befinner seg i påvirker også hvilke syntaktiske ledd som blir uttrykt, og vi vil derfor gjøre rede for en del av disse. Som tidligere nevnt er det finittet verbet utgangspunkt for hva vi skal forstå som en setning. Det finnes flere typer

setninger, og et hovedskille kan tekkes opp mellom hovedsetninger og leddsetninger (Hagen, 2000, s. 241-242; NRG, 1997, s. 40). Disse to kategoriene kan skilles fra hverandre både på formelt (Hagen, 2000, s. 243) og funksjonelt grunnlag (NRG, 1997, s. 41).

En hovedsetning kjennetegnes ved at den er en setning som representerer en autonom talehandling, og som selv ikke er ledd i en umiddelbart overordnet setning. (Hagen, 2000, s. 242). En leddsetning er en setning som opptrer som ledd i en annen setning (Hagen, 2000, s. 242.). Hovedsetninger og leddsetninger har dermed forskjellig funksjon. Dersom vi vil omtale den setningen som leddsetningen er en del av, uten å si om det er en hovedsetning eller en annen leddsetning, kan vi bruke termen oversetning (Hagen, 2000, s. 242; NRG, 1997, s.40).

2.3.3.1 Hovedsetninger. Vi kan dele hovedsetninger inn i tre typer, utsagnsetninger, spørresetninger og imperativsetninger. Denne inndelingen har sin begrunnelse i formmessige forskjeller (Sveen et al., 2000, s. 179-180). Utsagnsetninger (13) kjennetegnes ved at det står et finitt verb på andre plass i setningen. Det første leddet er ofte subjekt, men det kan også være et ledd med en annen syntaktisk funksjon. Hvis det står noe annet enn subjekt på første plassen står subjektet direkte etter det finite verbet (Sveen et al., 2000, s. 179-180).

(13) Sverre liker kjøttkaker.

Spørresetninger kan deles inn i to underkategorier: spørresetninger uten spørreord og spørresetninger med spørreord. Spørresetninger uten spørreord (14a) kjennetegnes ved at vi finner et verb i finitt form på første plassen. Denne typen spørsmål søker bekræftelse eller avkreftelse, og besvares typisk med ja, nei eller jo. Spørresetninger med spørreord (14b) har samme form som utsagnssetninger, på den måten at det står et finitt verb på andre plass. Det som skiller disse setningene fra hverandre er at spørresetningen har et spørreord på

førsteplass. Akkurat som med utsagnssetninger kan denne plassen fylles av ulike funksjoner (Sveen et al., 2000, s. 180-181).

- (14) a. Liker Sverre kjøttkaker?
b. Hvem liker kjøttkaker?

Imperativsetninger (15) kjennetegnes ved at de har et finitt verb i imperativ, som vanligvis står først. I imperativsetninger er som oftest ikke subjektet syntaktisk realisert, og hvis det brukes må det være i 2. person (Sveen et al., 2000, 2000, s. 181).

- (15) Spis kjøttkakene dine!

2.3.3.2. Leddsetninger. Som tidligere nevnt er leddsetninger setninger som utgjør ledd i en oversetning. Når vi ser dette i sammenheng med at en setning må inneholde et finitt verb, som igjen kan ha syntaktiske krav, ser vi også at leddsetninger har potensiale til å skape stor kompleksitet i en ytring. Derfor vil vi gjøre kort rede for noen leddsetningstyper.

Leddsetninger kjennetegnes også ved at de ofte, men ikke alltid, innledes av en subjunksjon.

Leddfølgen i leddsetningen skiller seg også noe fra hovedsetningen.

Nominale leddsetninger (16) kan fungere som nominalt ledd, det vil si subjekt, direkte objekt, og predikativ (NRG, 1997, s. 976). Det finnes flere typer nominale leddsetninger, men de vanligste er de som kan innledes med subjunksjonen «at», denne kan ved noen tilfeller strykes (NRG, 1997, s. 982-988). Det finnes også nominale leddsetninger som svarer til hovedsetningens spørresetninger, disse kaller vi indirekte spørresetninger.

- (16) Sverre liker at kjøttkakene er godt stekt.

Infinitivkonstruksjoner (17) er faktisk ikke setninger, men vi velger å ta dem for oss her, fordi de har felles egenskaper med nominale leddsetninger, nemlig at de opptrer som nominale ledd. I en infinitivkonstruksjon er verbet, som navnet antyder, i infinitiv form og det finnes ikke noe uttrykt subjektet, fordi den ikke oppfyller kravene til en setning kalles den heller en konstruksjon. Infinitivkonstruksjoner kan innledes med subjunksjonen *å* (NRG, 1997, s. 994-995). En infinitivkonstruksjon uten *å* kan kalles en naken infinitivkonstruksjon og er mulig i kombinasjon med modale hjelpeverb (Hagen, 2000, s. 310-311).

(17) Sverre liker å få kjøttkaker.

Relativsetninger (18a) kjennetegnes ved at de relativiserer et ledd som utgjør et fellesledd, mellom oversetningen og relativsetningen, og fellesleddet har en nominal funksjon i disse setningene. Den vanligste subjunksjonen er *som* (NRG, 1997, s. 1054-1056). De adverbiale leddsetningene (18b) kjennetegnes ved at de utgjør et adverbialt ledd i oversetningen. De kjennetegnes også ved at de kan innledes med diverse subjunksjoner (som kan antyde årsak, tid, følge, vilkår og innrømmelse osv.) (NRG, 1997, s. 1033-1044).

(18) a. Sverre liker kjøttkaker som er godt stekt.

b. Sverre sover mens Anine skriver.

2.3.4 Setningsfragmenter. Vi har nå sett på flere typer setninger, men det finnes også tale som ikke oppfyller definisjonen til en setning. En ytring kan være en tydelig avgrenset, språklig enhet med kommunikativ funksjon (Lind & Kristoffersen, 2014, s. 127), en setning vil gjerne kunne regnes som en ytring, men ikke alle ytringer vil være setninger. Dersom ytringen ikke oppfyller kravet til en setning, et finitt verbal, kaller vi ytringen et

setningsfragment. Forskjellen mellom setning og setningsfragment er formell. (NRG, 1997, s. 923-924) Setningsfragmenter kan likevel være kommunikative (NRG, 1997, s. 963).

2.3.4.1 Elliptiske ytringer. En elliptisk ytring er en ufullstendig setning, disse kan brukes som en frittstående talehandling og er et sentralt talespråklig fenomen. At de er elliptiske innebærer også at en setning kan rekonstrueres ved at det utelatte finnes i konteksten (Hagen, 1015, s. 239). Elliptiske ytringer oppstår typisk som svar på et spørsmål. Om man svarer i en fullstendig setning (19a), eller en elliptisk ytring (19b) vil begge talemåtene framstå som adekvate. Om svaret kun inneholder akkurat det som etterspørres kunne vi fortsatt rekonstruert en fullstendig setning, ved hjelp av den språklige konteksten. Elliptiske ytringer er en type effektiviserende måte å uttrykke seg på, vi uttrykker det samme, med færre ord, men likevel på en adekvat måte.

- (19) a. Voksen: Hva har dere gjort etter skolen idag?
 Barn: Vi har lekt gjemsel og spist is.
- b. Voksen: Hva har dere gjort etter skolen idag?
 Barn: Lekt gjemsel og spist is.

2.3.5 Semantiske roller. Leddene som er obligatoriske i en setning er ofte der fordi verbet krever det. Setningsledd er et syntaktisk begrep, men vi kan også betegne disse «delene som verbet krever» i setningen ut ifra deres semantiske egenskaper. Vi sier at leddene gir uttrykk for deltakere som på ulike måter inngår verbets innhold (Lind & Kristoffersen, 2014, s. 90). De leksikalske verbene beskriver handling, hendelse og tilstand, og det er disse verbene som fordeler deltakere. Disse deltakerne kan beskrives mer generelt som semantiske roller. Verbet deler ut semantiske roller (NRG, 1997, s. 688). Det finnes flere

termer for å kunne kategorisere ulike deltakere, men de vanligste er agens og patiens (Sveen et. al, 2000, s. 64-65; NRG, 1997, s. 47-49; Lind & Kristoffersen, 2014, s. 92). Enkelt sagt er agens den som utfører noe, mens patiens er den som blir utsatt for noe. Lokativ (Lind & Kristoffersen, 2014, s. 93), recipiens (NRG, 1997, s. 47-49; Lind & Kristoffersen, 2014, s. 93), experiencer, effektor, benefaktor (Sveen et. al, 2000, s. 66-70) er også termer som brukes for å betegne ulike deltakere, men disse er ikke like vanlige.

Subjekt er et syntaktisk begrep og har en formbasert definisjon, med utgangspunkt i plassering i setningen. Subjektet blir ofte omtalt som den som gjør noe, selv om dette er en forklaring som ligger nærmere betegnelsen agens. Dette er ikke uten grunn, funksjonen subjekt og den semantiske rollen agens har en nær forbindelse. Agens er enkelt sagt den deltakeren som er viljemessig involvert (Sveen et. al, 2000, s. 64), og i setninger hvor den semantiske rollen agens blir uttrykt, skal dette uttrykkes av funksjonen subjekt (NRG, 1997, s. 717) for eksempel (20a-b). Likevel kan subjekt også uttrykke patiens, om agens ikke er til stede (som i eksemplene i passiv). Fordi det vanligvis er et agens til stede, vil de andre semantiske rollene fordeles til andre syntaktiske funksjoner. Det er altså et tett forhold mellom syntaktisk funksjon og semantisk rolle, men de tilsvarer ikke hverandre.

(20)	a.	Sverre	ødela	den nye leken
		<i>agens</i>	<i>TOV</i>	<i>patiens</i>
	b.	Den store hunden	bor	i en liten by
		<i>agens</i>	<i>TOV</i>	<i>lokativ</i>

2.3.5.1 Passiv. De semantiske rollene blir fordelt av verbet og uttrykt gjennom syntaktiske funksjoner, disse setningsleddene kaller vi altså argument. Setninger som uttrykker en handling med passiv kjennetegnes ved at den semantiske rollen agens ikke *må*

uttrykkes (21a, 21c). Agens kan likevel uttrykkes som en preposisjonsfrase (21b, 21d). Dette påvirker dermed verbets krav til argumentstruktur. Kravet til et av de syntaktiske argumentene faller bort fordi passivsetninger i seg selv vil fokusere på andre elementer i setningen framfor *den handlende*. Passiv kan på norsk uttrykkes med -s-passiv eller med hjelpeverbet *bli*.

- (21) a. Den nye leken ble ødelagt.
b. Den nye leken ble ødelagt av Sverre.
c. Sverre mates.
d. Sverre mates av Anine.

2.4 Kontekst

Jeg elsker snø! sagt i april med skitten snø og slaps i gatene kan tolkes som at den som sier det mener det motsatte av hva hen faktisk sier, altså ironisk. Den samme setningen sagt i førjulstiden kan tolkes mer oppriktig, siden snø i vår kultur hører til juletid og er ønsket i desember. Ordene i seg selv har ikke endret betydning eller referanse, det er den samme *jeg* som *elsker snø*, men meningen som formidles er endret, til dels gjennom tonefall (entusiastisk) men også konteksten som ytringen befinner seg i. Mening er til dels forankret i situasjonen som omgir oss språkbrukere, også kalt kontekst (Kristoffersen, Simonsen & Sveen, 2019, s. 95). I denne oppgaven vil vi se på hvordan konteksten har gitt barna muligheter og begrensninger for hva de kan si. Innsamlingen av taledata har foregått på enerom i barnehagen eller skolen. Situasjonen tilsvarer at det er noe spesielt som skal skje, for det er ikke deres vanlige lærer eller noen andre barnet kjenner som skal snakke med dem. Likevel kan vi forvente at barnet kan bruke det de allerede vet om deres rolle i skole og barnehage for å forstå konteksten. Vi kan tenke oss at denne rollen eller forventningen kan

ligne noe som *voksne stiller spørsmål for å få et rett svar fra meg*. Svennevig (2009, s.59) omtaler dette som et mentalt skjema, hvor vi har kunnskap om oppførsel i ulike situasjoner. Mentale skjema gir oss i tillegg noen rammer for tolkning av utsagn.

2.4.1 Kommunikativ kompetanse. Kommunikasjon kan sees som et samarbeid om å oppnå felles forståelse mellom mennesker. Kommunikativ kompetanse innebærer å gjøre seg forstått gjennom å lage egne relevante bidrag til en samtale, samtidig som vi forstår og tolker den andres språklige bidrag (Sveen et al., 2000, s. 341).

En teori formulert av Grice i 1975 omhandler regler eller maksimer for språklig samhandling (ref i Valvatne & Sandvik, 2007, s. 106; ref i Kristoffersen et al., 2019, s. 99). I hans samarbeidsprinsipp legges det vekt på at vi som sosiale vesen bidrar til samtalen ettersom hva som forventes av oss og bidraget vårt skal være i samsvar med hensikten med samtalen eller retningen den beveger seg i (Kristoffersen et al., 2019, s. 110). Maksimene er ment å være deskriptive og ikke normative, Grice vil sette søkelyset på underliggende holdninger og antakelser som gjør at vi kommuniserer slik vi gjør. Vi blir her oppmerksom på at bruk av språk stiller krav til at vi mennesker mestrer finstemte og subtile koder for kommunikasjon og samvær, fordi språkets natur kan sies å være flertydig (Kristoffersen et al., 2019, s. 112).

Grunnleggende i Grices maksimer er tanken om at vi ser på hverandre som rasjonelle og samarbeidsorientert i kommunikasjon med hverandre. Derfor vil vi tolke hva kommunikasjonspartneren vår sier med velvilje (Valvatne & Sandvik, 2007, s. 111). Gjems (2007, s. 80) skriver om voksne som en veiledende deltaker i samtale med barn, som har et ansvar for å gi barna en modell for hva som er kulturelt relevant å snakke om og hvordan man skal snakke om det. I kommunikasjons-samarbeidet mellom en voksen og et barn er det den voksne som skal bære størsteparten av ansvaret for gjensidig forståelse.

2.4.2 Språklig kontekst og spørsmål. Co-text er et begrep som brukes av Cook for å beskrive de lingvistiske omgivelsene til en ytring (Cook, 1999, ref i Song, 2010). Det refererer til de språklige omgivelsene som omgir en ytring, altså hvordan setninger kommer før og etter ytringen påvirker den aktuelle ytringen. Elliptiske utsagn er et eksempel på ytringer som kan hente sin mening fra de språklige omgivelsene. Som allerede nevnt blir elliptiske utsagn ofte brukt i forbindelse med HV-setninger (Hagen, 2000 s. 239), hvor informasjonen er gitt i spørsmålet, For eksempel Spørsmål: *Hvem var det Betty inviterte på kino?* Svar: *Ola!* (=Det var Ola Betty inviterte på kino!) (eksempel hentet fra Hagen, 2000 s. 239). Utelatelse av subjekt kan på den måten sees på som å ha kommunikativ kompetanse, eller å følge Grices maksime nummer en om kvantitet «Gjør bidraget ditt så informativt som det kreves (for de aktuelle hensiktene med ytringsvekslingen)» og maksime nummer to «Ikke gjør bidraget ditt mer informativt enn det som kreves» (Grice 1975, ref i Sveen 2019, s.111).

2.4.3 Elisitering. Elisitering er det vi gjør når vi forsøker å få barna til å snakke. Det kan skje gjennom å spørre om noe, tilby leker eller en bildebok for å skape en kontekst hvor det er innbydende for barnet å snakke. Elisitering er et begrep som blir brukt i forbindelse med språkforskning, hvor målet er å samle inn taledata fra barn, som skal transkriberes og analyseres på ulike måter. Vi kan ha forskjellige ønsker for taleopptakene, for eksempel at barnet skal snakke mest mulig, eller bruke spesifikke grammatiske former (Kristoffersen et al. 2019 s. 533).

3 Empirisk bakgrunn

3.1 Fortidsbøyning av verb

I en eksperimentell studie fra Ragnarsdóttir et al. (1999) undersøkte de Norske og Islandske barn (N=188) og deres tilegnelse av verbets preteritumsformer. Barna som deltok

var delt inn i aldersgruppene 4;0, 6;0, og 8;0 år. Studiet brukte en elisiteringstest basert på ulike norske og islandske verb. De norske barna presterte bedre i testing av regelrette preteritumsformer sammenlignet med uregelrette i alle aldersgruppene. Resultatene indikerte at barn har tendenser til å mestre preteritumsformer suksessivt, der barna mestret den regelrette *-et* formen først, deretter av *-te*, *-de*, og *-dde*, og de ureglerette formene til sist. Både Ragnarsdóttir et al. (1999) og Simonsen & Bjerkan (1998) har fremhevet typefrekvens som en viktig faktor, da bøyingsgruppene med høyere typefrekvens ble etablert tidligere enn andre. Typefrekvens ble også relatert til bruk av overgeneraliseringer, da bøyingsformer med høy typefrekvens utgjorde flere av overgeneraliseringene. Bruksfrekvens ble assosiert med mestring av uregelrette former, da barna presterte bedre i preteritumsbøyning av uregelrette verb med høyere bruksfrekvens (Ragnarsdóttir et al. (1999); Simonsen & Bjerkan 1998).

En populasjonsbasert studie fra Norge gir også noe innblikk i tilegnelse av morfologiske kunnskap i ung alder. Studien tok i bruk en tilpasset versjon av foreldrerapporteringskjemaet *McArthur-Bates Communicative Development inventories* (CDI) (Kristoffersen, Simonsen, Eiesland & Henriksen, 2012), som blant annet undersøker grammatisk kompleksitet, ordbøyning og ordkombinasjoner. Funnene fra småbarngruppen rapporterte observasjoner av preteritumsformer (*-et/-a*, *-te*, *-de*) hos 25% av deltakerne ved 1;10 stadiet, med en økning til 75% rundt 2;4-2;5. Fra den norske *Language Assessment, Remediation and Screening Procedure* (N-LARSP) studien kan vi observere lignende tendenser (Ribu, I., Simonsen, H., Løver, M., Strand, B.-M., og Kristoffersen, K., 2019). *Larsp profile analysis* er et kartleggingsverktøy som danner en standardisert profil for barns språkutvikling. Hensikten til N-LARSP var undersøke norske førskolebarns grammatiske utvikling, og fra resultatene kan vi observere verb i presens og preteritum (*-et/-a*) allerede fra 2;0-2;6 stadiet.

Forskning rundt norske barns typiske tilegnelse av fortid er ellers noe begrenset. Studier med annet fokus eller i andre språk kan allikevel bidra med interessante observasjoner. Simonsen (1990) undersøkte i en longitudinell studie den fonologiske utviklingen til tre norske barn fra de var 2;0 til 4;1. Primærfokuset til studien var fonologi, men materialet fra studiet kan bidra med noen antydninger om barns morfologiske utvikling ([Talkbank](#), u.d.). Regelrette verb i preteritum (-et/-a og -te) kan observeres mellom 2;0-2;3, mens *-de* og *-dde* ble observert senere rundt 2;9 alderen. Fra amerikanske studier ser vi at barn har mindre utfordringer med bøyning regelrette verb i preteritum i ung alder. I tillegg til dette viser de tendenser til å overgeneralisere regelrette bøyingsformer og bruker dem på uregelrette verb (Kuczaj, 1977; Paradis, Nicoladis, Cargo & Genesee, 2010).

3.2 Hjelpeverb, modale hjelpeverb, og finittmorfologi

I barnas utvikling av språket, er også tilegnelse hjelpeverb og verbets finittmorfologi et uttrykk for kompleksitet. Strand (2015) observerte blant annet at barn har tendenser til å plassere infinitte verbformer i en kontekst som krever et finitt verb, men at dette avtar sterkt i overgangen fra 2;0-2;6 til 2;6-3;0 stadiet. Strand påpeker denne vekslingen i verbets finittmorfologi karakteriseres som et trinn i typisk språkutvikling. Andre funn som viser til hvordan barn bruker infinitte verb ser vi i studiet til Fondevik og Lodden (2020). Deres studie inngår i samme pilot-prosjekt som vår oppgave og har samlet inn deler av taledatamaterialet vi har brukt i analysen. Resultatene viste at barna ikke hadde etablert kombinasjonen av innledende hjelpeverb og infinitt hovedverb fra 2;0-3;6, da de observerte tilfeller (3%) av infinitte verb i perfektum uten hjelpeverb. Etter 3;6 brukte barna alltid et finitt verb sammen med infinitte verb.

Christensens (2010) studie viser også til tilegnelse av hjelpeverb, da i svensk språkutvikling. Studie var longitudinelt, og fulgte to svenske barn i de første 2;6 årene av

deres levetid. Hensikten var å undersøke tilegnelsen av verb og andre verb relaterte fenomener. Det ble rapportert infinitte verb i en finitt kontekst ved 1;9-2;0 stadiet. Kombinasjoner av modale hjelpeverb, alene eller med hovedverb, ble også observert i denne alderen. Barna begynte å tilføye subjekt til modalt hjelpeverb+hovedverb kombinasjoner mellom 2;1-2;3. Presens perfektum med bruk av hjelpeverb oppstod ved 2;4, etterfulgt av elliptiske ytringer der modalverbet står alene med underforstått hovedverb rundt 2;5-2;7. Lignende tendenser kan en observere fra Simonsens (1990) taledata i Talkbank. Barna kombinerte modale hjelpeverb med hovedverb rundt 2;0-2;1, og temporale hjelpeverb med hovedverb rundt 3;0.

3.3 Syntaks og argumentstruktur

Det finnes få studier som forteller oss noe om typiske norskspråklige barns språkutvikling, og enda færre har et fokus på de syntaktiske sidene ved språket. En del av studiene fokuserer på leddfølge, som plassering av negasjon, V2 og V3 (Westergaard, 2005; Westergaard & Berntzen, 2007; Plunkett & Strömquist, 1992). Leddfølge er litt på siden av det vi ønsker å undersøke. Det har likevel til felles med verb og dets krav, at det er nødvendig at de aktuelle ytringene består av flere ledd, for at vi skal kunne omtale de ulike delene som nettopp ledd. Gjennomsnittlig ytringslende (GYL) er et mål på hvor mange ord ytringer inneholder i gjennomsnitt. Det er også et nyttig mål nettopp fordi flere ord er en forutsetning for flere ledd. Med flere ord kan barnet gi uttrykk for flere deltakere, samt forhold mellom den som utfører en handling, og handlingen, eller en handling og et sted der denne utføres (Tetzchner, Feilberg, Hagtvet, Martinsen, Mjaavatn, Simonsen & Smith, 1993, s.150). På denne måten gir GYL en indikasjon på morforsyntaktisk kompleksitet (Torkildsen, s. 187).

Den norske tilpasningen av CDI var en større studie som fant at blant barna fra 16-36 måneder øker kompleksiteten (i form av ordkombinasjoner og grammatiske markører)

signifikant med alder. Rundt 2-års alder hadde 75% av barna begynt med ordkombinasjoner (Kristoffersen et al. 2012). På bakgrunn av resultatene kan forfatterne slå fast at norsktalende barn går gjennom to spurter, en i produktivt ordforråd i løpet av andre leveåret, og en i morfosyntaktisk utvikling i løpet av det tredje leveåret, og peker også på at dette er utviklingstendenser vi finner igjen i tilsvarende studier av andre språk.

I den norske LARSP-profilen blir barna delt inn i 7 ulike stadier, delt inn som følger 0;9-1;6, 1;6-2;0, 2;0-2;6, 2;6-3;0, 3;0-3;6, 3;6-4;6, 4;6-5;6. Dette er noen av de syntaktisk relevante funnene. I aldersgruppa 1;6-2;0 satt barna sammen flere ord i samme ytring, men det er fortsatt utbredt bruk av ettordsytringer, særlig imperativ. I aldersgruppa 2;0-2;6, kjennetegnes talen av økende antall flerordsytringer, setningene og grammatikken blir mer kompleks og barna begynner å bruke kopula. I aldersgruppen 2;6-3;0, ser vi en videre økning i mer komplekse syntaktiske strukturer, slik som *som*-subjuksjon og inversjon, og mer avansert syntaks i spørsmål. At dette stadiet karakteriseres av en økning i syntaktisk kompleksitet gjenspeiles også i en tydelig økning i GYL. I aldersgruppa 3-3;6, er nye trekk som anses lært VSO-spørsmål, og kombinasjon av flere adverbial. Relativsetninger anset lært i aldersgruppen før, mens andre underordnede setninger anses lært i denne aldersgruppen. I aldersgruppen 3;6-4;6, introduseres konstruksjonene *it-cleft*, og objekttopikalisering. 4 av 9 barn begynner å bruke passiv (bli-passiv), men ikke nok til at det kjennetegner stadiet. I aldersgruppen 4;6-5;6 er et trekk på diskursnivå at barna bruker introduserende og sammenkoplende elementer (Ribu et al., 2019). Både CDI og LARSP finner en tendens til morfosyntaktisk utvikling særlig i barnas tredje leveår, LARSP særlig i gruppen 2;6-3;0, dette reflekteres også i GYL.

I Fondevik og Loddens (2020) studie om syntaktisk utvikling fant de at utviklingen var størst fram til 4 års alder, med tanke på antall og type setningsledd. Det gjennomsnittlige antallet setningsledd økte fra 2.48 ledd ved 2;0-2;6 år, til 3.68 ledd ved 3;6-4;0 år. Etter fylte

3;0 år gikk bruken av predikativ ned, og fram til 5;0 år økte bruken av adverbial og direkte objekt gradvis.

Tabell 3

Oversikt over tilgjengelig data for GYL (norsktalende barn)

Kilde	Alder	Basert på	GYL
Westergaard (2005)	1;10.0	kasus	2.24
Westergaard (2005)	2;1-2;9	kasus	2.27
N-LARSP	1;6-2;0	100 ytringer, 11 barn	1.48
N-LARSP	2;0-2;6	100 ytringer, 13 barn	2.62
N-LARSP	2;6-3;0	100 ytringer, 13 barn	3.99
N-LARSP	3;0-3;6	100 ytringer, 11 barn	4.52
N-LARSP	3;6-4;6	100 ytringer, 9 barn	5.18
N-LARSP	4;6-5;6	100 ytringer, 9 barn	6.13

Notat: den gjennomsnittlige ytringslengden er hentet ut fra to studier som undersøker ulike aspekt over barns språk.

3.4 Elisitering

Når vi skal forske på barns språk og språktilegnelse trenger vi en metode for å få tilgang til språket gjennom empiriske undersøkelser, vi trenger å oppsøke barna og lytte til det de sier. Jean Berko utviklet i 1958 en metode som skal elisitere flertallsbøyning av nonsensord. I *The wug test* blir barnet presentert for en liten figur som kalles *a wug* for deretter å si hva det kalles når det er to, illustrert med en tegning av *two wugs*. Her er bildene av *wugs* elisiteringsmateriale, som sammen med spørsmålet skal fremkalle tale hos barnet. Tanken bak denne type test med nonord er at vi vil finne ut om barnet kun har memorert ord og påfølgende endelser eller det anvender tillærte språklige system og regler på nye ord. Vi

får svar på om barnet mestrer flertallsbøyningen, som på engelsk er med *-s* endelse, som på norsk blir en *-er* endelse.

Det som skiller de ulike formene for elisitering er hvor mye støtte barna får fra konteksten gjennom leker og bilder, eller språklig støtte fra den voksnes kommentarer og spørsmål. Vi kan se for oss et kontinuum i struktur, allerede nevnt er Jean Berkos *wug test* (1958) som representerer elisitering med høy struktur. Her får barnet modellering gjennom den voksnes setning, i tillegg til en visuell representasjon. Denne formen for elisitering kan vi også finne i Hesketh (2004), hvor barnet kun skal si ett ord som fullfører den voksnes setning. Ifølge Hesketh (2004) var denne formen mest effektiv for å få barna til å produsere målytringer eller bøyninger som ble undersøkt, sammenlignet med gjenfortelling med bildestøtte.

Gjenfortelling med bildestøtte blir definert som en mindre strukturert elisitering i Sealey & Gilmore (2007). Her forteller først den voksne en fortelling for barnet og deretter skal barnet fortelle en egen historie. Denne metoden ga mer *verbbruk* og de lengste setningene i ord (GYL), sammenlignet med samtale og frilek. Samtale og frilek ble sett på som gode metoder for å kartlegge barnas ferdigheter til innholdsmessig koherens i talen, da disse ga mest tale i antall ytringer, men lavest gjennomsnittlig ytringslengde (Sealey & Gilmore, 2007).

Gjenfortelling ble også testet av Diehm, Wood, Puhlman & Callendar (2020) som fant at barna fortalte lengre historier, brukte mer kompleks setningsoppbygging, større vokabular, og flere aktivitetsverb når de gjenfortalte en historie presentert digitalt gjennom en videosnutt sammenlignet med lesing fra en analog bok. Altså kan det se ut som det er viktig å velge materiale for elisitering som engasjerer barna, da det resulterer i fyldigere taledata, som igjen kan gi et mer utfyllende bilde av barnets språklige kompetanse.

Ilegaz & Aksu-Koç (2005) brukte en elisitering hvor barna ble spurt om å fortelle en historie, uten språklig eller visuell støtte av noe slag, noe som kan sies å være en elisitering med lav struktur. Studiet fant at da barna fikk mulighet til å bruke leker som statister i fortellingen og vise handlingen, ga det mer strukturert og komplekse narrativ (Ilegaz & Aksu-Koç 2005). De så her på struktureringen av innholdet i historien som barnet produserte.

I forskningsprosjektet til Shapiro & Hudson (1991) fant de at fortidsbøyning ble brukt mest i fortelling av personlige historier, særlig hos de yngste barna. Det å fortelle om egenopplevde hendelser eller lage en egen historie kan være mer engasjerende enn en historie skrevet i en bok.

Dalseth et al. (2020) undersøkte utviklingen av substantivfrasen og innflytelsen av ulike materiale for elisitering. Deres innsamlede taledata utgjør også en del av materialet vi har brukt i vår analyse. Studien fant at elisitering med boken *Se og si- ordboka mi* ga gjennomsnittlig flest ytringer og at *Frog where are you?* var elisiteringen med gjennomsnittlig færrest ytringer.

Uavhengig av om det er bilder eller plastdyr kan tilgjengelig materiale under innsamling av taledata være en støtte for å lette prosesseringskravene til barna. Å fortelle en historie uten visuell, taktil, eller auditive stimuli stiller krav til at barna klarer å holde alle elementene i en historie i arbeidsminnet, samt ordne de i tidslinje i forhold til hverandre. Dette vil gjøre den språklige oppgaven vanskeligere.

3.4.1 Betydning av elisiteringsmetode. Eisenberg, Guo & Mucchetti (2018) problematiserte betydningen av elisiteringsmetode gjennom å sammenligne språkdata elisitert under lek med elisitering gjennom bildebeskrivelse, for å se om disse ville gi like skårer på *Developmental sentence scoring* (DSS; Lee, 1974 ref i Eisenberg, 2018). DSS er et analyseverktøy laget med tanke på å kartlegge barns syntaktiske utvikling gjennom å

analysere kompletthet og unikheten til 50 ytringer (Lee, 1974 ref i Eisenberg, 2018).

Eisenberg et al. (2018) etterlyser en standardisering av elisiteringsmetode for å bruke språkdata-baser, siden de fant at måten elisiteringen ble utført kunne påvirke DSS-skår.

Ribu et al. (2019) analyserte taledata som var tatt opp hjemme med en forelder til stede. Her elisiterte foreldrene tale ved hjelp av leker for de yngste barna og historiegjenfortelling eller samtale med de eldre barna. Denne metoden for datainnsamling sikrer en økologisk validitet, det vil si at språket barna bruker danner et mest mulig sant bilde av hvordan barnet bruker språket til vanlig. utfordringer drøftet for denne typen datainnsamling kan være at forskerne har redusert kontroll på hvilke grammatiske strukturer som ble dokumentert eller ikke godt nok dokumentert hos hvert barn (Ribu et al. 2019).

3.5 Elisiteringer i denne studien

I denne oppgaven skiller vi mellom tre forskjellige tilnærminger for å skape en kontekst hvor barna har lyst til å snakke, basert på de tre materialene.

3.5.1 Frog where are you. Boken *Frog, where are you?* (heretter FWAY, Mayer, 1969) er en billedbok med illustrerte svart- hvitt bilder. Denne typen elisitering blir ofte kalt for narrativ eller gjenfortelling (Eisenberg et al. 2018). Forskningsleder skal her først modellere en historie, deretter skal barnet få fortelle sin egen historie i en refererende form. Når vi refererer til en hendelse i fortiden vil det være naturlig å bruke preteritum. Programmet SALT har brukt denne boken til elisitering for innsamling av en normgruppe av engelspråklige barn (Miller & Iglesias, 2008). Boken er også brukt for elisitering av gjenfortelling i Duinmeijer, de Jong & Scheper (2012) og Sealey & Gilmore (2007).

Fortellingen i FWAY starter med en gutt og en hund som har en frosk i et glass. Over natten rømmer frosken og de må dra for å lete etter den. De støter på ulike hindringer på sin

vei, men finner til slutt frosken sammen med familien sin. Oppbyggingen av historien er en innledning som presenterer et problem, en handling hvor aktørene forsøker å løse problemet, hindringer som dukker opp og til slutt finner de en løsning. I de mange hindringene gutten og hunden møter når de leter etter frosken er det anledning til å bruke verb i preteritum og hjelpeverb for å uttrykke fortid. Eksempler fra boken er bilder av gutten som roper på frosken, faller ned fra treet, blir jaget av en ugle og setter seg på et hjorte-gevir. Både gutten og hunden faller til slutt ned i en dam (Mayer, 1969).

3.5.2 Farm in a tin. *Farm in a tin* (heretter FIT) er et sett med plastdyr, en bonde, traktor og andre rekvisitter som gjerder, trær og gress, som barna kan leke med. Det er en taktil støtte for de yngste barna, som kan ordne dyrene ettersom de forteller. I Ilegaz & Aksu-Koç (2005) fant de at 3-åringene produserte mer komplekse historier med interaktive episoder i den lekorienterte elisiteringen der plastdyr ble brukt. Her var fokuset på historiens innhold og oppbygning, ikke på grammatikken. Men vi får likevel inntrykk av at lek med plastdyr er en aktivitet som engasjerer de yngste barna. Vi kan anta at lek med FIT engasjerer barnet til å være deltakende og likeverdig aktør i større grad enn *Se og si*. Gjennom leken kan de konstruere et narrativ som foregår her og nå. Selv om det foregår her og nå kan barn ha tendens til å *fortelle leken*, hvor fortidsbøyning er mer hyppig brukt.

3.5.3 Se og si. *Se og si- ordboka mi* (heretter S&S) er en billedbok som inneholder bilder av mennesker som gjør varierte aktiviteter i forskjellige omgivelser. Barnet har valgfrihet om hva de kan kommentere og fortelle om bildene, da det er mye forskjellig som foregår. For å forklare og beskrive hva som gjøres på bildet er det anledning til å bruke verb som trenger objekt og subjekt (et toverdig verb) eller verb som trenger subjekt, objekt og

indirekte objekt (et treverdig verb). Bildene i boka forestiller mennesker i aktivitet som innebærer flere aktører som gjør ting med hverandre eller på noe (Grossmann, 1996).

For at S&S ikke skal bli brukt som en pekebok hvor barnet benevner ting på bildet er det avhengig av en aktiv voksen som skaper en samtale rundt bildene (Solstad, 2008 ref i Høigård, 2019, s. 170). Solstad mener at en litterær samtale fungerer best om den tar utgangspunkt i synspunktene til barna (2008, ref i Høigård, 2019). Her hadde Solstad fokus på språklæring, men det kan også være relevant for innsamling av språkdata, siden vi ønsker en situasjon hvor barnet vil fortelle rundt bildene og ikke bare benevne hva de ser på bildet.

4 Hensikt og problemstilling

Vår overordnede hensikt er å undersøke barns utvikling og bruk av verb. Bruk av verb kan utforskes fra flere innfallsvinkler. Vi forutsetter at å bruke verb, på den måten man gjør i målspråket, krever forståelse på flere kunnskapsnivå. Derfor ønsker vi å utforske flere av aspektene som til sammen skaper helhetlig og adekvat språkbruk. Med utgangspunkt i vårt ønske om en helhetlig tilnærming, samt teoretisk bakgrunn og tidligere forskning har vi utformet følgende problemstillinger:

1. Hva kjennetegner bruk av preteritumsformer hos de ulike aldersgruppene?

Dette innebærer at vi skal undersøke: (i) hvilke preteritumsformer vi kan observere; (ii) hvor ofte de forekommer.

2. Hva kjennetegner bruk av hjelpeverb hos de ulike aldersgruppene?

Dette innebærer at vi skal undersøke: (i) hvilke typer hjelpeverb kan vi observere; (ii) hvordan opptrer de med hovedverb i den komplekse verbfrasen?

3. Hva kjennetegner bruk av argumentstruktur hos de ulike aldersgruppene?

Dette innebærer at vi skal undersøke: (i) hvor mange argumenter er knyttet til verbet; (ii) hvilke argumenter er knyttet til verbet?

4. Hvordan påvirker de ulike elisiteringsmaterialene verbbruken til barna?

Dette innebærer at vi skal undersøke: (i) om det er noen av materialene som elisiterer flere hjelpeverb og verb bøydd i preteritum i barnas ytringer; (ii) hvordan påvirker materialet barnas bruk av verb med ulik valens?

På grunn av oppgavens omfang har vi vært nødt til å gjøre noen begrensninger. I problemstillingene som tar for seg argumentstruktur har vi valgt å se bort ifra verbet *å være*. Kopulaverbet har dels en mer grammatisk funksjon, og vi har valgt det bort til fordel for å fokusere mer på de mer leksikalske verbene. Spørsmålene om argumentstruktur og de ulike leddene som er involvert tar heller ikke hensyn til hvilken leddfølge barna produserer, selv om dette også kunne vært interessant. Videre ser vi ikke på tidsreferansene futurum, som kan uttrykkes ved bruk av modale hjelpeverb (NRG, 1997, s. 559-560). Hovedfokuset når det kommer til elisitering vil være på de ulike materialene som er brukt, mindre på ytringene til den voksne, selv om også de vil utgjøre en påvirkning.

5 Metode

5.1 Mixed method

Vår oppgave er bygget opp som et blandet metode-design hvor vi bruker både kvalitative og kvantitative tilnæringer for å besvare problemstillingene våre (Polit & Beck, 2020, s. 586). Tanken bak å blande kvantitative og kvalitative fremgangsmåter er å kunne bruke de metodene som er tilgjengelig for å besvare problemstillingene våre på en utførlig måte. Vi har valgt å blande metoder fordi vi mener at verbbruk ikke bare kan beskrives gjennom å tallfeste hvor hyppig noen former forekommer, men også med beskrivelser av

hvilke former som forekommer. Vi har tatt utgangspunkt i hva vi lurere på og deretter på hva som kan være gode måter å finne svar. Dette samsvarer med et pragmatisk syn på kunnskap, som innebærer å ikke være låst til en enkelt metode, men å kunne velge metode fleksibelt ut ifra hva som er best egnet til å svare på problemstillingene (Creswell, 2014, s. 10; Polit & Beck, 2020, s. 587).

5.1.1 Kvantitativ del. Kvantitative forskningsdesign kan defineres som studier med forskningsspørsmål som søker å finne en sammenheng mellom to variabler som kan uttrykkes med tall (Polit & Beck, 2020, s. 44). Det er vanlig å benytte deduktiv metode i kvantitative forskningsdesign, noe som betyr at vi søker å bekrefte eller avkrefte en hypotese gjennom observasjonene vi har gjort oss i et eksperiment (Polit & Beck, 2020, s.48). Fenomenet som skal undersøkes er forenklet og operasjonalisert gjennom målbare karakteristikk. Kvantitative forskningsprosjekter kan være eksperimentelle eller observerende. I eksperimentelle design ønsker man å finne ut av effekten av en intervensjon eller påvirkning som er plassert i forbindelse med prosjektet, mens man i et observerende design heller ser etter på en situasjon som eksisterer uavhengig av forskningsprosjektet (Polit & Beck, 2020, s. 48). Dette prosjektet har en observerende tilnærming, siden vi ønsker å finne ut av hvordan barns verbbruk er i den spontane tale, hvordan de bruker språk uavhengig av forskningsprosjektet.

For å kunne kvantifisere og sammenligne fenomenet språk trenger vi noe konkret og kvantifiserbart, siden barns språk og bruk av verb er et sammensatt og abstrakt fenomen. Kodene vi bruker for de ulike verbformene er en operasjonalisering av fenomenet vi ønsker å utforske, som er barns bruk av verb. Vi har plukket ut valens, preteritum og hjelpeverb som begrep som representerer verbbruk. Den kvantitative delen av oppgaven vår ligger i de problemstillingene som spør etter hvor frekvent verbbruk er i ulike alder.

5.1.2 Kvalitativ del. Når fenomenet som skal utforskes ikke er kjent på forhånd kan et kvalitativt forskningsdesign være det rette valget (Creswell, 2014 s. 20). Innenfor en kvalitativ tradisjon kan man bruke en induktiv tilnærming til stoffet, hvor forskeren først oppdager mønstre i datamateriale for å senere søke i litteraturen etter forklaringer av disse. Forsker er selv en aktiv deltaker i tolkningsprosessen av data. Problemstillingene som omhandler hvilke verbformer som forekommer i vårt datamateriale vil best kunne besvares deskriptivt. Vi tar her utgangspunkt i hva som forekommer i datamateriale, for så å drøfte resultatene med bakgrunn i tidligere forskning.

5.1.3 Forskerrolle og mikset metode. Siden vi selv har inntatt en aktiv rolle i tolkningen av taledataen vi har tilgjengelig i dette prosjektet er det naturlig å gjøre rede for forskerrollen. I kvalitativ forskning skal forskeren kunne vise en refleksiv holdning. Å ha en personlig refleksiv holdning vil i dette tilfellet si å være bevisst og trekke frem aspekt ved sin egen bakgrunn, verdenssyn og overbevisninger, siden disse kan forme faglige tolkninger og skjønsmessige beslutninger i et prosjekt (Creswell, 2014 s. 185-186; Hesse-Biber, 2010 s. 29-33). Vår masteroppgave vil bli et avtrykk for hvordan vi tre som har skrevet den ser verden og oppfatter fenomenet språk. To av studentene bak oppgaven har bakgrunn innen lingvistikk, et fagfelt som befinner seg innenfor humaniora. Den siste studenten har bakgrunn innenfor spesialpedagogikk, som kan nærme seg en mer psykologisk tradisjon. Faglig bakgrunn og hvilken tradisjon vi kommer fra gir ikke bare utslag i valg av faglig interessefelt, men også i valg av metode. Innenfor humaniora er kvalitativ metode velkjent og mye brukt, fordi det kan sies å fange opp kompleksiteten til sammensatte fenomen og beskrive disse. Innenfor spesialpedagogikken og psykologisk forskning står begrepet om evidensbasert praksis sterkt ettersom den naturfaglige tilnærmingen til kunnskap har fått større innflytelse

(Berg, 2020 s. 64). Vår tverrfaglige bakgrunn kan være årsaken til fremgangsmåten i prosjektet og kan gjenspeiles i måten vi formulerer problemstillinger ulikt.

5.2 Rekruttering

Barna i studien ble rekruttert gjennom tre barnehager og en skole. Et informasjonsskriv og samtykkeskjema ble sendt ut til 237 potensielle deltakere. Her fikk foreldrene informasjon om studiens formål, hva det ville innebære å la barnet delta, rettigheter, samt behandling av personopplysninger. Det ble gitt samtykke fra foreldrene til 87 av barna. Videre ble 27 av deltakerne ekskludert etter samtale, i hovedsak på grunn av sykdom, manglende motivasjon til å delta, flerspråklighet eller uforståelig tale som var vanskelig å transkribere. Flerspråklighet var den hyppigste årsaken til at deltakere ble ekskludert. Dermed var det 60 deltakere igjen, 30 jenter og 30 gutter (Dalseth et al., 2020; Fondevik & Lodden, 2020). Vår kunnskap om hvordan dataene er samlet inn og vurderingene som er lagt til grunn kommer først og fremst fra tidligere masteroppgaver (Dalseth, et al., 2020; Fondevik & Lodden, 2020).

5.3 Datainnsamling og databehandling

Det ble tatt i bruk forskjellige typer materiell som skulle legge til rette for språkbruk i samtale mellom testleder og de enkelte barna. Materialet som ble tatt i bruk var ulike bøker og leker: S&S (Grossmann, 1997), FIT, Playmobil-hus, FWAY (Mayer, 1969), en elefant-bamse og Norsk fonemtest (Tingleff, 2007). Dette materiellet legger til rette for ulike tilnærminger, bildebasert, lekbasert og narrativ tilnærming. Elefant-bamsen var med for at barna skulle gjenfortelle historien til den. Norsk fonemtest ble også gjennomført, men er ikke relevant for vårt prosjekt (Dalseth et al., 2020; Fondevik & Lodden, 2020). Norsk fonemtest er en test som er utviklet for å avdekke og kartlegge språklydsvansker hos barn og innebærer

at barnet benevner ett og ett bilde (Tingleff, 2007). Vi ønsker lengre ytringer fra barna for å kunne kartlegge deres bruk av verb.

Det ble på grunnlag av en testprosedyre utformet en rekkefølge for bruk av materialet, ettersom hvilken aldersgruppe barnet var i. I samtalene med de yngste barna (2;0-3;5 år) brukte de denne rekkefølgen: 1) FIT, 2) Norsk fonemtest og 3) S&S. For de eldste barna (3;6-6;11 år) ble rekkefølgen slik: 1) S&S, 2) FWAY 3) Norsk fonemtest og 4) Playmobil-hus. Samtalen skulle ta omtrent 25 minutter. Det var ni ulike studenter som til sammen gjennomførte samtalene, i par, som testleder og observatør. En Zoom H4n Pro digitalopptaker ble brukt for å gjøre lydopptak (Dalseth et al., 2020; Fondevik & Lodden, 2020).

5.4 Inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier

Av de tidligere masteroppgavene kommer det frem at prosjektet brukte inklusjonskriteriene norsk som førstespråk, at barna var enspråklige, og i alderen 2-7 år. Det skulle ikke være mistanke om vansker med språket, betydelig hørseltap, eller biomedisinske forhold som kunne påvirke språket (Dalseth et al., 2020; Fondevik & Lodden, 2020). I vårt utvalg er inklusjonskriteriene at barnet er 2-7 år, at boken S&S (Grossmann, 1997) og enten lekedyrene FIT eller boken FWAY (Mayer, 1969) ble brukt til elisitering i prosedyren. Vi ekskluderte delen av transkripsjonene hvor Norsk Fonemtest var brukt til elisitering, siden denne testen bare krever benevning. Playmobil- hus var ikke brukt i de transkripsjonene vi hadde tilgang til.

Et annet eksklusjonskriterie er tospråklighet hos barnet. Tospråklighet blir i denne sammenhengen en forstyrrende faktor, siden vi ikke vet om grunnen til at barnet uttrykker seg på en viss måte skyldes manglende språklig kompetanse eller om de er i en tilegnelsesfase med norsk som andrespråk (Helland, 2019, s. 189). Selv om taledataen som

finnes fra de yngste aldersgruppene er sparsom, ønsket vi å inkludere dem fordi vi var interessert i utviklingen fra 2-4 års alder. Mellom 2-4 år faller mange av byggeklossene i språktilegnelsen på plass (Thorkildsen, 2010, s. 172) og det er for oss en interessant utvikling å ha i vårt datamateriale. Ett barn i aldersgruppen 6;0-6;5 hadde lite tale i transkripsjonen, derfor byttet vi ut med en annen transkripsjon i samme aldersgruppe.

Vi har prioritert å ha fyldige transkripsjoner å kode, fremfor å ha et representativt, randomisert utvalg. Randomisering og utvalgsstørrelse er viktig for at resultatene skal kunne generaliseres til en populasjon (Polit & Beck, 2020, s. 157). Av praktiske årsaker er utvalget vårt ikke stort nok til at resultatene kan generaliseres, derfor har vi heller ikke prioritert randomisering av utvalget.

5.4.1 Utvalg. I vår masteroppgave tar vi utgangspunkt i det allerede innsamlede datamaterialet knyttet til pilotprosjektet. Det gir oss et øyeblikksbilde av akkurat disse 2-7 år gamle barnas språkbruk. Et slikt tverrsnitt kan også gi oss innblikk i barns språklige utvikling. Dette bygger på antagelsen om at de eldre barna ville svart noe lignende som de yngre da de selv var yngre (Polit & Beck, 2020, s.162).

Vi har foretatt et utvalg på 37 transkripsjoner fra de allerede innsamlede taledata (se Appendix 2). Vi har delt inn utvalget vårt i strata basert på alder, hvor intervallene er på et halvt år og gruppene er gjensidig utelukkende. Så langt det var mulig har vi valgt ut likt antall jenter og gutter, siden forskning tilsier at jenter kan være tidligere utviklet i språket enn gutter (Kristoffersen et al., 2012; Kristoffersen & Simonsen, 2012). Når det har vært to transkripsjoner hvor barna har samme kjønn og alder har vi valgt transkripsjonen hvor barnet snakker mest. Det er likevel noen av gruppene hvor fordelingen er skjev, på grunn av at det bare var jenter eller gutter i gruppen. Vi ønsket også å velge transkripsjoner fra ulike barnehager, slik at datamateriale ikke reflekterte forholdene ved en enkelt barnehage.

5.5 Koding av taledata

I likhet med tidligere masteroppgaver, skal også denne masteroppgaven bruke *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT)*, en standardisert programvare for transkribering og analysering av språkmateriale (Miller, Andriacchi & Nockerts, 2015, s. 1-2). SALT er en språkdatabase og verktøy som kan brukes i kartleggingen av barn og unge med mistanke om språkvansker. I denne oppgaven har vi brukt SALT for analyse. Vårt datamateriale er allerede blitt transkribert, dermed ble det neste steget for denne oppgaven å kode og analysere språkmaterialet. Koder er tilgjengelige i SALT sin transkripsjonskonvensjon (Miller et al, 2015, s. 331), men vi har laget koder selv som er hensiktsmessige for våre problemstillinger.

I problemstillingene 1, 2, og 3, er den uavhengige variabelen barnas alder, mens de avhengige variablene er barnas produserte ytringer. De avhengige variablene er derfor kodet. Problemstilling 1 undersøker hvilke preteritumsformer vi kan observere og hvor ofte de forekommer hos de ulike aldersgruppene. Koden [PRET] markerer regelrette verb, mens koden [UPRET] markerer verb med uregelrett bøyning. Videre transkriberer vi regelrette verb og deres bøyningssendelser med bruk av en skråstrek (eks: kast/et, spis/te, byg/de, og tro/dde), da vi ønsker å få en oversikt over hvilke bøyningsgrupper vi kan observere i barnas spontantale. Feilbøyninger vi tolker som en overgeneralisering, markerer vi den med /X (eks: gå/Xdde). Problemstilling 2 skal undersøke hvilke hjelpeverb barna bruker og hvordan de opptrer med hovedverb hos de ulike aldersgruppene. Modale hjelpeverb blir kodet som [MV] og hjelpeverb blir kodet som [HV]. I tilfeller av manglende hjelpeverb og modale hjelpeverb, bruker vi kodene [*MV] og [*HV]. Vi tilføyer koder for finitte [FIN] og infinitte [INF] verb til, da intensjonen er å undersøke hvordan hjelpeverbene opptrer med hovedverbet, og

hvorvidt verbene i den komplekse verbfrasen er i korrekt form. Hvis en verbfrase blir indentifisert som kompleks, markerer vi den med koden [KV] for kompleks verbfrase.

Underproblemstilling 3(i) undersøker hvor mange argument verbet knytter til seg, og vi betegner verbene med utgangspunkt i dette. Verb som knytter til seg ett argument (eneverdig verb) er merket med [ENV], verb som knytter til seg to argument (toverdig verb) er merket med [TOV], verb som knytter til seg tre argument (treverdig verb) er merket med [TREV], og verb som ikke krever argument (nullverdgiv verb) er merket med [NULLV]. Siden det er hovedverb som genererer argumentstruktur er det disse som er aktuelle. I tilfeller der det ser ut til å være en argumentstruktur, men ikke noe hovedverb, typisk bare hjelpeverb, er koden [*V] satt inn. Når vi har kodet de ulike verbene har vi tatt utgangspunkt i den faktiske bruken til barna. De setningsleddene som framstår som nødvendige for at verbet skal få sitt fullstendige innhold har vært grunnlag for kategoriseringen av verbene. Det vil si at vi har latt barnas faktiske bruk av verb og tilhørende setningsledd spille en viktig rolle i kategoriseringen. I noen tilfeller vil også antall og type setningsledd i seg selv modifisere verbets innhold, dette er også en grunn til å tillegge bruke stor vekt. Som tidligere nevnt har vi sett bort ifra kopula i denne delen, og heller fokusert på de leksikalske verbene. Verb som opptrer på en måte som mest av alt likner interjeksjoner (eks: *se!*) har vi også sett bort ifra.

Underproblemstilling 3(ii) undersøker hvilken type argument verbene krever. De setningsleddene som er vurdert å utgjøre en del av argumentstrukturen er merket med en kode som indikerer dennes syntaktiske funksjon. Subjekt er merket [SUBJ], direkte objekt er merket med [OBJ], indirekte objekt er merket med [OBJ2], bundne adverbial er merket med [ADVL], subjektspredikativ er merket med [SPIV], og objektspredikativ er merket med [OPIV]. I de tilfellene der subjekt er utelatt, med unntak av setningskontekster der det ikke er krevd, er dette merket med [*SUBJ]. Dersom et utsagn framstår som ugrammatisk, og det framstår som at et argument mangler er dette merket med [*ARG].

Noen av kodene brukt i problemstilling 1, 2, og 3 blir også lagt til grunn for det vi undersøker i problemstilling 4, hvordan elisiteringsmaterialet påvirker verbbruk. Underproblemstilling 4(i) undersøker hvilket materiale som elisterer mest hjelpeverb og verb bøyd i fortid. Vi bruker derfor kodene [HV] for de temporale og passivdannende hjelpeverbene, [MV] for de modale hjelpeverbene, [PRET] for regelrette verb bøyd i preteritum, og [UPRET] for uregelrette verb. Underproblemstilling 4(ii) undersøker om ulikt materiale elisterer en ulik fordeling av verb med ulik valens. Derfor bruker vi kodene [NULLV] for nullverdige verb, [ENV] for enverdige verb, [TOV] for toverdige verb, og [TREV] for treverdige verb. For en fullstendig oversikt over kodene og hvordan disse er brukt med eksempler, se Appedix 1.

5.6 Fremgangsmåte i analyse av datamaterialet

I analysen av preteritumsformer, hjelpeverb, og argumentstruktur, bruker vi alle de utvalgte transkripsjonene (N=37), som er sortert etter aldersspennene 2;0-2;5, 2;6-2;11, 3;0-3;5, 3;6-3;11, 4;0-4;5, 4;6-4;11, 5;0-5;5, 5;6-5;11, 6;0-6;5, og 6;0-6;11. For å finne ut hvordan verbbruken til barna endrer seg ved bruk av de ulike elisiteringsmaterialene har vi foretatt et underutvalg av 35 transkripsjoner, med en inndeling etter hvilket elisiteringsmateriale som er brukt. Dette gir to underutvalg, hvor den yngste gruppen (N=11) er 2;1-3;7 år og den eldste gruppen (N=24) er 3;5-6;9 år. Transkripsjonene fra to av barna er ikke inkluderte fordi to av de aktuelle elisiteringsmaterialene ikke ble brukt.

Den uavhengige variabelen i problemstilling 1, 2, og 3 er alder, derfor har vi samlet transkripsjonene fra samme aldersgruppe i en og samme SALT-fil. Slik kan vi analysere hele gruppen samlet. Den uavhengige variabelen i problemstilling 4 er elisiteringsmaterialet. Vi valgte å lage fire SALT-filer for analyse av elisiteringen, en som inneholdt transkripsjonene fra FIT (2;1-3;7), en for FWAY (3;5-6;9) og to ulike for S&S, hvor de yngste barna (2;1-3;7)

formet en gruppe og de eldste (3;5-6;9) den andre. Hensikten med dette var å kunne sammenligne aldersgruppene verbbruk med seg selv for å utelukke at alder spiller inn som en forstyrrende faktor. Slik kan resultatene for verbbruk i FIT (2;1-3;7, N=11) sammenlignes med S&S (2;1-3;7, N=11), og FWAY (3;5-6;9, N=24) sammenlignes med S&S (3;5-6;9, N=24). De to gruppene fikk navnene Gruppe A og Gruppe B.

I analysemenyen i SALT, har vi tilgang til *Code summary* som gir en oversikt over antall koder i den aktuelle transkripsjonen. *Code summary*-tabellen (Figur 1) skiller mellom koder fra *Analysis Set* og *Total Utterances*. Vi har valgt å ta utgangspunkt i *Total Utterances*, da *Analysis Set* ekskluderer ytringer vi vurderer som interessante for vår analyse. Fra *Standard Measures Report* har vi fått tilgang til SALT sine beregninger av aldersgruppene GYL. I tillegg har vi brukt *Explore Meny*, som kan liste opp alle ytringer med koden en ønsker å undersøke nærmere. Eksempelvis ble denne brukt for å undersøke ytringer med kodene for manglende verb [*V] og modale hjelpeverb [MV] (Figur 2 og Figur 3). I de tilfellene vi har ønsket å gjøre en vurdering av samtalekonteksten, har vi brukt *Find* funksjonen under *Explore Meny*. Vi har brukt Excel for å beregne prosentandel av rådataene, for deretter å kunne fremstille dem i et diagram som sammenligne prosentandelen i de ulike utvalgene. Grunnet ujevnheter i mengden materiale per aldersgruppe er resultatene presentert prosentvis.

SALT - SALT 2.0-2.5_CS

File Edit Analyze Database Explore Link Tools Setup Window Help

SALT 2.0-2.5.slt SALT 2.0-2.5_CS x

CODE SUMMARY

WORD CODES

	Child			
	Main Body		Mazes	
	Anal Set	Total Utts	Anal Set	Total Utts
[ENV]	6	7	0	0
[INF]	3	3	0	0
[OBJ]	7	7	0	0
[PRET]	1	1	0	0
[SUBJ]	9	10	0	0
[TOV]	6	6	0	0
[UPRET]	5	5	0	0

UTTERANCE CODES

	Child			
	Main Body		Mazes	
	Anal Set	Total Utts	Anal Set	Total Utts
*[ARG]	1	1	0	0
*[HV]	1	1	0	0
*[MV]	2	2	0	0
*[SUBJ]	1	1	0	0

Figur 1 Code summary

Explore Criteria - Word and Code List

New Title Explore Words and Codes

Open [*V]
[MV]

Save

Save As

Check List

Sort List

Figur 2 Explore list, del 1

Explore Words and Codes	
Total Utterances - Main body	
	Child
[*V]	12
196 C Som skal[MV][FIN] [*V] oppi der.	
209 C Dei[SUBJ] skal[MV][FIN] [*V] på båttur med bilen sin.	
879 C De[SUBJ] ka[MV][FIN] [*V] på do[ADVL] bare den.	
943 C Kor[ADVL] skal[MV][FIN] den[SUBJ] [*V]?	
948 C At (EH) kor[ADVL] ska skal[MV][FIN] den[SUBJ] [*V]?	
953 C Den[SUBJ] skal[MV][FIN] [*V] der[ADVL].	
980 C Den[SUBJ] tal[MV][FIN] [*V] oppi der[ADVL]. {skal}	
983 C Den[SUBJ] skal[MV][FIN] [*V] der[ADVL] men>	
1011 C Egentlig så skakke[MV][FIN] [*V] den inni der eller der. {skal ikk	
1056 C (EH) den[SUBJ] gakk[MV][FIN] [*V] der[ADVL].	
1060 C Eller do skal[MV][FIN] [*V] der og do skal[MV][FIN] [*V] der.	
[MV]	58
15 C Og hvor skal[MV][FIN] være[INF][+KV] treet?	
19 C Her ska[MV][FIN] styrene[SUBJ] stao[ENV][INF][+KV] .	
28 C Den ska[MV][FIN] bære[INF][+KV] her. {være}	

Figur 3: Explore list, del 2

5.6.1 Utregning og fremstilling av datamaterialet. For å svare på problemstilling 1 har vi vurdert verb i preteritum opp imot det totale antallet finitte verb. Vi vurderer derfor andelen verb som er bøyde i preteritum ut ifra alle verb som kan bøyes i tid. Eksempelvis kan vi si at i gruppe 2;0-2;5 utgjør [UPRET] 23% av alle finitte verb. I problemstilling 2 har vi målt opp andelen hjelpeverb og modale hjelpeverb mot det totale antallet finitte verb, da alle

innledende hjelpeverb er finitte. Prosentandel regelrette verb, uregelrette verb, hjelpeverb, modale hjelpeverb, og komplekse verbfraser i hver aldersgruppe er presentert i diagrammer. Ytterligere har vi brukt tabeller med rådata for å illustrere forekomst av ulike regelrette bøyingsgrupper, overgeneralisering, type hjelpeverb, og formen til den komplekse verbfrasen.

I problemstilling 3(i) har vi sett på hvor stor andel de ulike kodene for verbets valens utgjør, sammenlignet med alle de markerte hovedverbene. Slik kan vi for eksempel si at i gruppe 3;0-3;5 utgjør [ENV] 64% av alle hovedverb. I problemstilling 3(ii) har vi sett på hvilke av de ulike argumenttypene som forekommer. Det er i argumentets natur at det er knyttet til et verb, så spørsmålet blir dermed hvilke argument som kreves av verbene. Vi vil oppgi hvor mange % av setningskontekstene (dette inkluderer også der et hovedverb ikke er eksplisitt uttrykt) som knytter til seg et argument av en bestemt leddtype.

For problemstilling 4(i) fremstilles også data i et diagram. For å finne ut hvor stor andel av verbene som er brukt som hjelpeverb eller med preteritumsbøyning har vi lagt sammen alle kodene for preteritum og hjelpeverb hver for seg. Prosenten av de ulike kodene representerer dermed prosentandel verb i preteritum og hjelpeverb av helheten som er alle finitte verb. Problemstilling 4(ii) for valens har vi brukt antall hovedverb totalt ytret som helhet og funnet prosentandelen av hovedverbene som er null-, en-, to- eller treverdig i de ulike transkripsjonene. Slik kan barnas verbbruk med de ulike elisiteringsmaterialene fremstilles i et diagram for en visuell oversikt.

5.7 Ethiske aspekt ved studien

5.7.1 Analyse av data og etiske prinsipper. I analyse av forskningsmaterialet er det nødvendig å reflektere over ulike etiske prinsipper. Studenter fra en tidligere oppgaver (Dalseth et al., 2020; Fondevik & Lodden, 2020), har både samlet og transkribert deler av

talematerialet vi har brukt i vår oppgave. Sikker lagring av forskningsdata er et viktig aspekt for å legge til rette for gjenbruk. Etter innsamlingen ble taleopptak og transkripsjoner lagt inn i Sikker Adgang til Forskningsdata og E-infrastruktur (SAFE). Dette er Universitetet i Bergen sin løsning for sikker oppbevaring av forskningsdata. I SAFE kan det lagres informasjon der kun prosjektmedlemmer har tilgang gjennom passord og totrinns-bekreftelse. Etter godkjenning fra REK kan dataen som ligger i SAFE oppbevares frem til 2024 (Fondevik & Lodden, 2020).

Arkiverte forskningsdata er verdifullt og bør være tilgjengelig for forskning og analyse (NSD, 2020). Samtidig skal forskningsmiljøet ha respekt for personers privatliv og ikke spørre om de om noe de kan ha fått forespørsel om fra før. En måte å praktisere med hensyn til dette er å bruke allerede innsamlet data til nye analyser, som vi gjør i vårt masterprosjekt. Datalagring og gjenbruk gir flere muligheter til å uforme hypoteser og problemstillinger, som kan bidra med nye tolkninger av det eksisterende materialet (Bote & Termens, 2019). Det er også en form for god etisk praksis, da en unngår å påføre nye deltakere eventuelle belastninger data-innsamling kan medføre.

Det er derimot faktorer i analyseprosessen som representerer en risiko for etiske forskningsprinsipper. En kan eksempelvis stille spørsmål til analysematerialets reliabilitet og pålitelighet (Bote & Termens, 2019). Transkripsjonene for vår analyse har gått gjennom flere ledd, som kan bety at vi ikke får et fullstendig inntrykk av hva barna har ment å si i øyeblikket. Et nedskrevet utsagn kan være tvetydige, men kan ha gitt mening i den aktuelle situasjonen. Videre bør vi være bevisst og kritiske over vår egen behandling av materiale. Selektivitet i valg av data er et gjennomgående problem i forskningsmiljøet, og innebærer ekskludering og manipulering av data som ikke støtter en tenkt hypotese. Bruk av data-påvirkede hypoteser kan også et relevant problemområde, der en hypotese blir utformet først etter at forskeren har sett ett mønster i materialet. Med hensyn til disse utfordringene må vi

være transparente i vårt valg av metode, analyseprosess, og fremstilling av data (Kromrey, 1993).

5.8 Metodekritikk

5.8.1 Vurdere barns språk ut ifra målspråkets normer. I kodingen av barns språkbruk har vi brukt begreper som er beregnet på et ferdig utviklet voksespråk. Når vi bruker begrepene fra et voksespråk for å beskrive barnespråk vil det virke manglende. Det å uttrykke seg med feil ordstilling, finne på ord, overgeneralisere, og ellers ha et utforskende forhold til språket er noe av det vi kan si er typisk for språktilegnelse (Høigård, 2019 s. 79). Det avdekker ikke *feil* ved barnespråket, men snarere at det er som det skal være. Vi mangler egne begrep for å beskrive barns språktilegnelse, derfor må vi bruke det eksisterende, selv om målspråket for en 3-åring er annerledes enn målspråk for en 23-åring.

5.8.2 Dialektforskjeller i datamaterialet. Høigård (2019, s. 97) fremhever at vurderinger om barnet har mestret bøyningssystemet bør gjøres på grunnlag av dialekten som snakkes som målform. I taledataen som er samlet inn har vi tilgang på transkripsjoner hvor noen av barna snakker med en dialekt som kan gjøre det vanskelig å kategorisere utsagnene deres. Dette kompliserer vurderingen om barnet viser en bøyningsform. I eksempel 22a ser vi at utelattelse av *-r* i slutten av ordet kan gjøre utsagnet tvetydig. Det er dermed vanskelig å vurdere om barnet mener å uttrykke seg i presens, men har utelatt *-r* på grunn av dialekt eller talefeil. Et alternativ kan være at barnet har ment å bruke verbet i sin grunnform, infinitiv. Ved slike tilfeller har vi gjort egne vurderinger ut ifra hvordan verbene generelt fremstår i transkripsjonene. Eksempel 22b viser også et tvetydig utsagn som kan representere dialektform for presens *fiskar*, men at *-r* er utelatt. Alternativt kan det være preteritumsformen *fiska*, som er en utbredt preteritumsform på Østlandet. Barna i utvalget går

på skole og barnehage i Bergen, men i transkripsjonen ser vi tegn til andre dialekter. Flere av barna kan ha foreldrene med en annen dialekt og har dermed blitt påvirket i talemåte eller bare i noen enkeltord.

- (22) a. Eg løpe.
b. Jeg fiska.

5.8.3 Mestring av språklydene. En del av det som kjennetegner barnespråk er at ikke alle språklydene er etablert samtidig, uavhengig av dialekttilhørighet. Utfordringen med en empirisk undersøkelse av barns språk er at det ikke alltid er lett å si om de mestrer en grammatisk form, eller om det er språklydene som ikke er etablert. En annen usikkerhet knyttet til den empiriske undersøkelsen av barns språk er at vi ikke kan si om formene vi hører er et uttrykk imitert av voksenspråket og gjentatt i riktig situasjon, eller om det grammatiske systemet er tilegnet. Dette er en aktuell problemstilling i innsamling av taledata gjennom gjenfortelling, siden barnet her kan gjenta mange av de formene hen akkurat har hørt fra den voksne. Bøying av nonord er en metode å finne ut mer om barnets grammatiske kompetanse.

5.8.4 Bruk av SALT til analyse. Flere av funksjonene vi brukte for analyse i SALT, som listefunksjonen og telle antall koder i et dokument, kan også gjøres i et dokument i Microsoft Word. Vår bruk av SALT som et verktøy for analyse var utprøvende, men vi fikk kunnskap om hva programmet kunne gjøre for oss i løpet av analyseprosessen. Informasjon om gjennomsnittlig ytringslengde i språkdataene er en analyse vi har tatt i bruk som er unik for SALT, i den forstand at det er en funksjon som ikke finnes i Microsoft Word. Kunnskap om SALT kan være verdifullt i seg selv, da det er lærerikt å sette seg inn i en ny

programvare. Det har også gitt innsikt i bruksverdien i en normdatabase for klinisk bruk. SALT som språkdatabase tillater oss å sammenligne ytringer fra barnet som skal kartlegges med et normutvalg og kan dermed si om barnets språklige ferdigheter er som forventet for alderen (Heilmann et al., 2010). I USA har SALT (Miller & Iglesias, 2008, ref i Heilmann et al., 2010) en språkdatabase med et normutvalg på over 6000 normalspråklige barn fra USA og New Zealand (Heilmann et al., 2010). I tillegg til de engelske databasene amerikansk-engelsk og engelsk fra New Zealand, finnes også en database for tospråklig spansk- og engelsktalende samlet inn fra forskjellige stater i USA.

5.9 Indre validitet

Indre validitet refererer til hvorvidt vi klarer å måle den avhengige variabelen vi ønsker å måle i en studie (Polit & Beck, 2020, s 153). I denne oppgavens tilfelle vil et spørsmål om indre validitet være om vårt datamateriale gir innblikk i barnas bruk av verb i virkeligheten, utenfor datainnsamlingssituasjonen. En måte å se det på er om det er våre uavhengige variabler som forårsaker endring i den avhengige variabelen (Haynes & Johnson, 2009, s. 107). Våre valgte uavhengige variabler er alder og elisiteringsmateriale. Det som kan true den indre validiteten i denne studien er forskjellige konfunderende faktorer som påvirker den avhengige variabelen verbbruk. Det kan være knyttet til barnets tilstand, kontekstuelle eller instrumentelle forhold (Haynes & Johnson, 2009 s. 109).

5.9.1 Kontekstuelle forhold som truer den indre validitet. Kontekstuelle forhold innebærer konteksten som omringer barnet. Klassemiljø, skolepolitikk og sosioøkonomisk status til barnets foreldre vil være eksempler på kontekstuelle forhold som spiller inn på barnets språkutvikling (Arriaga, Fenson, Cronan, & Pethick, 1998). Sundquist, Koch, Birberg, Barr & Heimann (2021) kunne vise til at foreldres bruk av sosiale medier og telefon har

negativ innvirkning på barnets språkutvikling. Sosioøkonomisk status eller foreldres telefonbruk er faktorer som er vanskelig å kontrollere, men kan generelt kan gjøres opp for ved å inkludere flere barn i ulike barnehager og skoler, i ulike bydeler. Ideelt sett kunne barna komme fra hele Norge, for å ikke gjenspeile forholdene i Bergen og omegn.

Samspeillet med testleder er også en kontekstuell faktor som kan virke forstyrrende, siden det var flere ulike testledere som hadde varierende erfaring med å snakke med barn. Videre kan tid på dagen være en påvirkende faktor, siden vi kan regne med at barna vil si mindre hvis de har vært i barnehagen eller skolen lenge og er slitne. Personligheten til barna er en faktor som gjør at transkripsjonene varierer i lengde, da noen barn er mer sjenerte i en ny situasjon og en ny voksen. Dette kan føre til at barnet sier mindre enn hva hen virkelig kan. Datasettet er samlet inn med tanke på å fremme så mye spontantale som mulig, derfor har det ikke vært så streng kontroll på akkurat hvordan. Det var utarbeidet prosedyrer for elisitering, men disse ble ikke alltid fulgt siden barnet ikke alltid ville samarbeide (Dalseth et al., 2020; Fondevik & Lodden, 2020).

5.9.2 Instrumentelle forhold som trusler på den indre validiteten. Instrumentelle forhold omfatter materialene som ble brukt ved innsamling av taledata. Et eksempel på et instrumentelt forhold som kan true den indre validiteten i denne studien er gjenkjennelsesfaktoren, som er en konfunderende faktor og kan sies å gi en instrumentell bias (Haynes & Johnson, 2009 s. 123). Noen av barna kjente til *Se og si- ordboka mi* (Grossmann, 1997), som er en vanlig bok i norske hjem og barnehager. Disse barna kan ha hatt en fordel av å kjenne innholdet i boka fra før og kunne kanskje uttale seg om mer enn de barna som ikke kjente boken fra før. Dette kan kontrolleres for ved å bruke egendesignede bøker til forskning, som boken FWAY (Mayer, 1969).

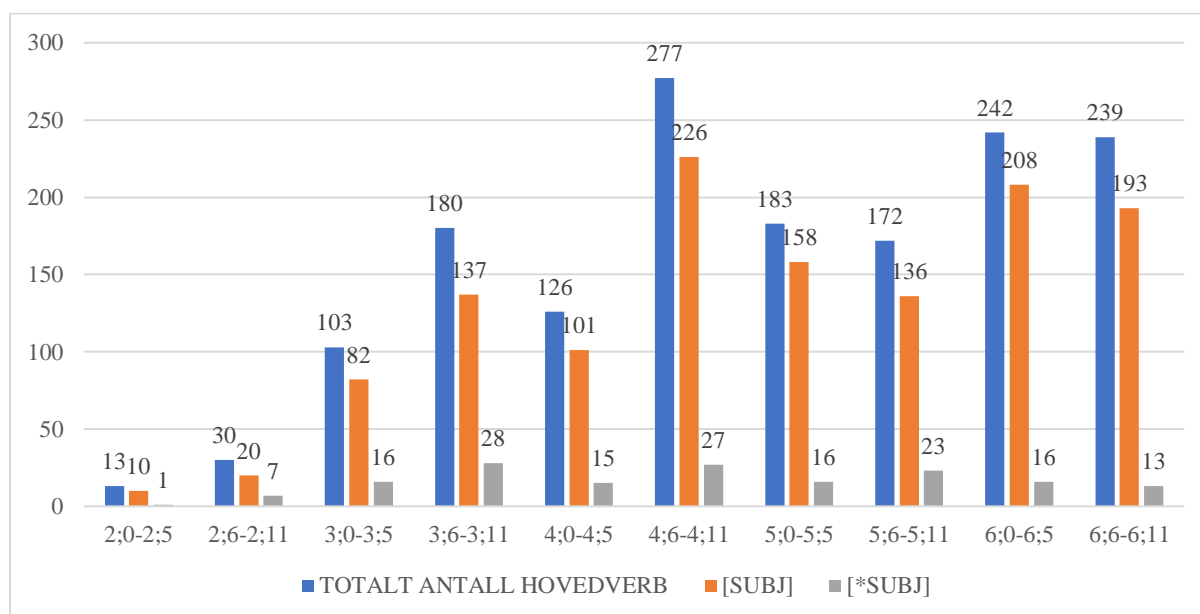
Det er viktig at materialet som brukes er engasjerende for barnet, for å kunne få frem deres virkelige språkkompetanse. Forskning viser at barn produserer mer språk når de skal gjenfortelle fra en videosnutt de så enn en historie lest fra bok (Diehm et al., 2020). Derfor kan det hende at vi hadde fått et mer ekte bilde av språkferdighetene til et barn om elisiteringsmaterialene engasjerte mer.

6 Andre funn

I denne delen av oppgaven presenterer vi funn som fanget vår interesse, men som ikke blir drøftet i artikkelen grunnet begrensninger i ord.

6.1 Utelatte elementer i ytringen

6.1.1 Utelatt subjekt. Fra Figur 4 kan vi se at ikke alle hovedverb knytter til seg et ledd som utgjør subjekt. Antallet manglende subjekt er også mindre enn differansen mellom hovedverb og subjekt, det vil si at hovedverb forekommer uten subjekt.



Figur 4 Totalt antall hovedverb, sammenlignet med kodene [SUBJ] og [*SUBJ].

I de ytringene hvor det kunne vært et subjekt, men det er utelatt, har vi merket disse og ved nærmere undersøkelse ser det ut til å være særlig noen sammenhenger hvor barna utelater subjektet. Den mest typiske og mest adekvate er der barnet rett og slett lar være å gjenta deler av setningen fordi det nettopp er nevnt (23). De velger å lage en elliptisk ytring.

(23) Voksen: Hva tror du pusekatten skulle gjøre oppå taket da?

Barn: [*SUBJ] Spise kake. (Jente, 2;4)

Dette forekommer kun en gang i den yngste gruppen, men denne effektiviserende måten å uttrykke seg på ser ut til å bli mer og mer vanlig jo lenger opp i aldersgruppene vi kommer. De fleste av ytringene som mangler subjekt er elliptiske og verbets krav er sånn sett oppfylt i samtalekonteksten. Den mest vellykkede måten å formulere elliptiske ytringer ser ut til å være når barnet kun svarer det samtalepartneren spør om (24a), heller enn å kun utelate subjektet (24b). Enten må hele strukturen uttrykkes, eller så må en uttrykke seg så minimalt som mulig.

(24) a. Voksen: Hva er det de holder på med?

Barn: Sette opp telt. (Gutt, 4;6)

b. Voksen: Hva er det de holder på med?

Barn: *Holder på med å lage hytte. (Gutt, 4;6)

Andre tilfeller hvor barna utelater subjekt er hvis de omtaler seg selv, der de selv er referent til det subjektet som ikke er eksplisitt uttrykt. Dette framstår som adekvat i noe varierende grad, men er på den andre siden en fullt forståelig måte å uttrykke seg på, gitt at den som skal forstå har større deler av samtalekonteksten klart for seg.

6.1.2 Utelatte hjelpeverb. Strand (2015) argumenterer for at bruken av infinitte verbformer i en kontekst som krever et finitt verb kan karakteriseres som et trinn i typisk språkutvikling. Dette samsvarer også med observasjoner fra andre studier (Christensen, 2010; Simonsen, 1990). Ytringer med infinitt hovedverb (perfektum) uten innledende finitt hjelpeverb ble observert i våre taledata (25a-b). De følgende eksemplene ble ikke vurdert som adekvate, da konteksten antydte et krav om hjelpeverb i finitt form. Tilfellene av utelatt hjelpeverb forekommer svært sporadisk, noe som gjerne er karakteristisk for barns språkbruk som kjennetegnes av individuell variasjon i utvikling (Thorkildsen, 2010, s. 58).

(25) a. Han fått is. (Gutt, 2;0)

b. E (eg) glemte den hele tiden. (Gutt, 3;9)

Forekomster av utelatt hjelpeverb skjer også i en kontekst som ikke nødvendigvis er ugrammatisk. Utelatelene kan være et resultat av økonomisert språkbruk, der barna hentet subjektet og hjelpeverb fra samtalekonteksten, og konstruerte elliptiske ytringer (26). Elliptiske ytringer kan være en antydning til språklig utvikling, da barna demonstrer en bevissthet for at det eksisterer en felles forståelse i samtalen. Som vist i 5c, er det ikke nødvendig for barnet å realisere den fullstendige strukturen, da en felles referanse er etablert av samtalepartneren.

(26) Voksen: Hva tror du de skal gjøre med krabben da?

Barn: Putte den oppi der! (Gutt, 5;6)

6.2 Skal som hovedverb

Setningskontekster der et hovedverb ikke er til stede, forekommer først i aldersgruppen 2;6-2;11. I disse tilfellene finnes det typisk et hjelpeverb, men ikke noe hovedverb. Hjelpeverbet *skal* er tydelig det som forekommer mest på denne måten, og det er mulig å forstå dette som at det finnes et underforstått hovedverb. Dersom vi anser *skal* å ha en selvstendig opptreden, kan vi kategorisere disse tilfellene av *skal* som toverdige verb. Det opptrer nemlig systematisk med subjekt og adverbial. Ytringene framstår også som grammatiske og selvstendige, uten at ytringene forstås som elliptiske, med noe hovedverb i samtalekonteksten (27a-b). *Skal* får også et mer leksikalsk innhold og ser ut til å bety bevegelse, eller forflytning, heller enn påbud eller framtidsplan slik det gjerne gjør i hjelpeverbkontekst (28a-b). Det likner på denne måten på *har* som både kan opptre selvstendig, eller som temporalt hjelpeverb, hvor disse henholdsvis fordeler seg med en mer leksikalsk eller grammatisk betydning.

(27) a. Dei skal på båttur med bilen sin. (Gutt, 3;6)

b. Også skal han bort dit. (Jente, 5;5)

(28) a. De skal vaske pipen. (Gutt, 6;6)

b. Dei skal klatre på anda. (Jente, 3;6)

6.3 Den voksnes språk.

I utgangspunktet er avgrensningen til denne oppgaven hvordan barn bruker verb i de ulike elisiteringene, men i møte med datamaterialet ble det tydelig at påvirkningen fra den voksnes språk og selve materialet er tett sammenvevd. Vi kan si at den voksnes språk også blir påvirket av hvilket materiale som brukes.

Flere steder i datamaterialet kan vi se at testleder bruker åpne spørsmål med spørreord som *hva* og *hvordan* slik at barnet får anledning til å svare utfyllende. Høigaard

(2019, s. 54) og Gjems (2009, s. 120) skriver om inndeling av spørsmål etter funksjon, heller enn å snakke om åpne og lukkede spørsmål. De legger vekt på forskjellen på reelle spørsmål og kontrollspørsmål. Et kontrollspørsmål er det den voksne vet svaret på selv, mens et reelt spørsmål vil være mer utforskende og knyttet til barnets opplevelse. Under innsamlingen av vårt datamateriale sitter den voksne og barnet sammen og ser i boka S&S, FWAY eller leker med plastdyrene i FIT. Spørsmål om hva som skjer i boka kan oppleves som kontrollspørsmål, siden det finnes et rett svar og den voksne kan selv se hva som er i boka. Så selv om det stilles et *åpent* spørsmål med innledende *hva* eller *hvordan* kan det oppleves som en lukket situasjon hvor barnet egentlig ikke bestemmer selv hva hen skal si. Et reelt spørsmål kunne være relatert til barnets egen opplevelse eller mening om noe av det de kan se. FIT er et elisiteringsmateriale som er egnet for å stille reelle spørsmål, da det ikke finnes noen fasit for hvordan historien kan være. I FIT kan testleder og barnet skape et narrativ i fellesskap.

Referanseliste

- Arriaga, R., Fenson, L., Cronan, T., & Pethick, S. (1998). Scores on the MacArthur Communicative Development Inventory of children from low and middle-income families. *Applied Psycholinguistics*, *19*(2), 209-223.
doi:10.1017/S0142716400010043
- Berg, H. (2020). *Evidens og etikk : hva er problemet med evidensbasert praksis i psykologi?* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Berko Gleason, J. (1958). The Child's Learning of English Morphology. *Word*, *14*.
doi:10.1080/00437956.1958.11659661

Bote, J., & Termens, M. (2019). Reusing Data: Technical and Ethical Challenges. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 39, 329-337.

doi:10.14429/djlit.39.6.14807

Bokmålsordboka (2016). Språkrådet og Universitetet i Bergen. <<http://ordbok.uib.no>>

Christensen, L. (2010) Early Verbs in Child Swedish – A Diary Study on Two Boys. Verb Spurts and the Grammar Burst. Nordlund 30. Lund: Centre for Languages and Literature, Lund University

Creswell, J., & Creswell, D. (2018). *Research design; qualitative, quantitative and mixed method approaches* (Vol. 5): SAGE publications, INC.

Crystal, D. (2009). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6. utg.). Hoboken: Wiley.

Dalseth, C., Hjelmaas, M., & Lund, H. E. (2020). Språkutvikling hos norske barn. (Masteroppgave). Universitetet i Bergen.

Diehm, E. A., Wood, C., Puhlman, J., & Callendar, M. (2020). Young children's narrative retell in response to static and animated stories. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(3), 359-372. doi:10.1111/1460-6984.12523

Duinmeijer, I., de Jong, J., & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(5), 542-555. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00164.x>

Eisenberg, S. L., Guo, L.-Y., & Mucchetti, E. (2018). Eliciting the Language Sample for Developmental Sentence Scoring: A Comparison of Play With Toys and Elicited Picture Description. *American Journal of Speech - Language Pathology (Online)*, 27(2), 633-646. doi:http://dx.doi.org/10.1044/2017_AJSLP-16-0161

Faarlund, J. T., Lie, S., & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fondevik, J. S., & Lodden, J. (2020). Syntaktisk utvikling hos norske barn. (Masteroppgave).

Universitetet i Bergen. Hentet fra <https://hdl.handle.net/1956/22854>

Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller? : barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Grossmann, K. (1997). *Se og si- ordboka mi*: Gyldendal Tiden.

Hagen, J. E. (2000). *Norsk grammatikk for andrespråklærere*. Gyldendal Akademisk.

Haynes, W., & Johnson, C. (2009). *Understanding research and evidence-based practice in communication disorders; a primer for students and practitioners*: Pearson.

Heggstad, K. (1982). *Norsk frekvensordbok : de 10000 vanligste ord fra norske aviser*. Bergen: Universitetsforlaget.

Heilmann, J. J., Miller, J. F., & Nockerts, A. (2010). Using Language Sample Databases.

Language, Speech & Hearing Services in Schools (Online), 41(1), 84-95.

doi:[http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0075\)](http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0075))

Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi* (Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget.

Hesketh, A. (2004). Grammatical performance of children with language disorder on structured elicitation and narrative tasks. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 18(3), 161-182. doi:10.1080/02699200310001659061

Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research : merging theory with practice*. New York: Guilford Press.

Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. Fra A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (s. 89–136). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ilgaz, H., & Aksu-Koç, A. (2005). Episodic development in preschool children's play-prompted and direct-elicited narratives. *Cognitive Development, 20*(4), 526-544.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2005.08.004>
- Kromrey, J. D. (1993). Ethics and Data Analysis. *Educational Researcher, 22*(4), 24–27.
<https://doi.org/10.2307/1177102>
- Kuczaj, S. A. (1977). The acquisition of regular and irregular past tense forms. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 16*, 589-600.
- Kristoffersen, K.E. and Simonsen, H.G. (2012) *Tidlig Sprakutvikling Hos Norske Barn: MacArthur-Bates Foreldrerapport For Kommunikativ Utvikling*. Oslo, Novus.
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., Eiesland, E. A., & Henriksen, L. Y. (2012). Utvikling og variasjon i kommunikative ferdigheter hos barn som lærer norsk en CDI-basert studie. *Norsk tidsskrift for logopedi, 58*(1), 34-43.
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., & Sveen, A. (2019). *Språk en grunnbok* (Vol. 5). Oslo: Universitetsforlaget.
- Law, J., Rush, R., Schoon, I., & Parsons, S. (2009). Modeling Developmental Language Difficulties From School Entry Into Adulthood: Literacy, Mental Health, and Employment Outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 52*(6), 1401-1416. doi:[doi:10.1044/1092-4388\(2009/08-0142\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0142))
- Lind, & Kristoffersen, K. E. (2014). *Når språket svikter: norsk grammatikk i et klinisk perspektiv*. Novus forlag.
- Luinge, M. R., Post, W. J., Wit, H. P., & Goorhuis-Brouwer, S. M. (2006). The ordering of milestones in language development for children from 1 to 6 years of age. *Journal of*

speech language, and hearing research, 49(5), 923-940. doi:10.1044/1092-4388(2006/067)

Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* : Ep Dutton co Inc.

Miller, J. F., Andriacchi, K., & Nockerts, A. (2019). *Assessing Language Production Using SALT Software: A clinician's guide to language sample analysis* (2. utg.). Madison, WI: SALT Software, LLC.

NSD. (2022). *Om NSD - Norsk senter for forskningsdata* . Norsk Senter for Forskningsdata. Hentet fra <https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>

Paradis, J., Nicoladis, E., Crago, M., & Genesee, F. (2010). Bilingual children's acquisition of the past tense: A usage-based approach. *Journal of child language*, 38, 1-25. doi:10.1017/S0305000910000218

Plunkett, K., & Strömquist, S. (1992). *The acquisition of Scandinavian languages*. Fra D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition* (Vol. 3, s. 457-556). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Polit, D. F., & Tatano Beck, C. (2020). *Nursing research, generating and assessing evidence for nursing practice*. USA: Wolters Kluwer.

Ragnarsdóttir, H., Simonsen, H., & Plunkett, K. (1999). The acquisition of past tense morphology in Icelandic and Norwegian children: An experimental study. *Journal of child language*, 26, 577-618. doi:10.1017/S0305000999003918

Ribu, I., Simonsen, H., Løver, M., Strand, B.-M., & Kristoffersen, K. (2019). 1. N-LARSP: A Developmental Language Profile for Norwegian. In (pp. 1-28).

Sealey, L. R., & Gilmore, S. E. (2008). Effects of sampling context on the finite verb production of children with and without delayed language development. *Journal of Communication Disorders*, 41(3), 223-258.

doi:<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2007.10.002>

- Simonsen, H.G. (1990) *Barns Fonologi: System og variasjon hos tre Norske og et Samoisk barn*. PhD Thesis, University of Oslo.
- Simonsen, H. G., & Bjerkan, K. M. (1998). Testing past tense inflection in Norwegian: a diagnostic tool for identifying SLI children? *International journal of applied linguistics*, 8(2), 251-270. doi:10.1111/j.1473-4192.1998.tb00132.x
- Sundqvist, A., Koch, F.-S., Birberg Thornberg, U., Barr, R., & Heimann, M. (2021). Growing Up in a Digital World – Digital Media and the Association With the Child’s Language Development at Two Years of Age. *Frontiers in Psychology*, 12. doi:10.3389/fpsyg.2021.569920
- Sveen, Simonsen, H. G., & Theil, R. (2000). *Innføring i lingvistikk* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svennevig, J., & Landslaget for norskundervisning. (2009). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg.). Landslaget for norskundervisning. Oslo: Cappelen akademisk forlag. T
- Talkbank (u.d.) *Barns Fonologi: System og variasjon hos tre Norske og et Samoisk barn*. [Transkripsjoner av spontantaledata]. Fra <https://sla.talkbank.org/TBB/phon/Scandinavian/Norwegian/Simonsen>
- Tetzchner. (1993). *Barns språk* (2. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Tingleff, H., & Tingleff, Ø. (2006). Norsk fonemtest (3. oppl. [i.e. ny utg.]. ed.). Oslo: Damm.
- Torkildsen, J. v. K. (2010). Barns tidlige språktilegnelse: nye metoder og nye funn. I *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (s. 171-194). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Valvatne, H., & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur: språkutvikling fram til sjuårsalderen* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Westergaard, M. R. (2005). The development of word order in Norwegian child language: the interaction of input and economy principles in the acquisition of V2. Department of Language and Linguistics, University of Tromsø.

Westergaard, M. and Bentzen, K. (2007) The (non-)effect of input frequency on the acquisition of word order in Norwegian embedded clauses. Fra I. Giilzow and N. Gagarina (eds) *Frequency Effects in Language Acquisition: Defining the Limits as An Explanatory Concept*. Berlin/New York: Mouton De Gruyter.

Westerlund, M., & Landaas, W. (2012). *Språkutvikling i førskolealder* (Bokmålsutg.). Vollen: Tell.

Artikkel

Typisk språkutvikling hos norske barn:

En studie i barns bruk av verb

Universitetet i Bergen

Katarina Kellokumpu Fluge, Anine Teigland & Tora Øiom

Abstract

The purpose of this study has been to explore the different characteristics of typical language development of Norwegian speaking children, also with the intention of supporting the identification of atypical language development. Specifically, we have investigated different morphosyntactic measures of verbs, as well as how elicitation materials influence verb use. This study will describe the characteristics of the use of past tense, auxiliary verbs, and argument structure in the different age groups.

The language samples were collected using three different materials of elicitation. They were then coded and analysed in SALT, in order to quantify the morphosyntactic measures. The sample consists of 37 children, boys (N=18) and girls (N=19), in the age of 2-7 years old. Results show the morphosyntactic measures of the children's language are influenced by both age and elicitation materials. We conclude that several of the different morphosyntactic measures appear in succession, and so the language is gradually characterised by increasing variation. As age increases so does complexity and efficiency in language use. Furthermore, we see that elicitation materials seem to influence how and to what extent the children use past tense, auxiliaries, and argument structure.

Keywords: typical language development, SALT, pre-school children, verb, elicitation.

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hva som kjennetegner typisk språkutvikling, for senere å kunne støtte identifiseringen av atypisk språkutvikling. Nærmere bestemt har vi undersøkt ulike morfosyntaktiske mål ved verb, samt hvordan ulike elisiteringsmetoder påvirker verbbruken. Denne studien tar for seg hva som kjennetegner bruk av preteritum, ulike hjelpeverb, og argumentstruktur hos de ulike aldersgruppene.

Transkripsjonene vi har undersøkt er elisitert med tre ulike elisiteringsmaterialer. De er deretter kodet med egenutformede koder og analysert i SALT, for å kunne kvantifisere de morfosyntaktiske målene. Utvalget består av 37 barn, gutter (N=18) og jenter (N=19), i alderen 2-7 år. Resultatene viser at de morfosyntaktiske målene i barnas språk ser ut til å være påvirket av både alder og elisiteringsmateriale. Vi konkluderer med at de ulike morfosyntaktiske målene dukker opp suksessivt, og at språket dermed gradvis blir preget av en større variasjon. Med økende alder øker også kompleksitet og effektivitet i uttrykksmåtene. Elisiteringsmaterialet ser også ut til å påvirke på hvilken måte og i hvilken grad barna bruker preteritumsformer, hjelpeverb, og argumentstruktur.

Nøkkelord: typisk språkutvikling, SALT, førskolebarn, verb, elisitering

Introduksjon

Denne artikkelen har som formål å undersøke hva som kjennetegner utviklingen av verbbruken hos noen norskspråklige barn i alderen 2-7 år. Kunnskap om typisk språkutvikling er en forutsetning for å oppdage atypisk utvikling (Helland, 2019, s. 152-154). Vi har undersøkt verb fordi verb er en obligatorisk del av den norske setningen. Verb er en ordklasse som bøyes, alene og i kombinasjon med andre verb. De har også potensiale til å generere andre obligatoriske elementer i setningen. Av disse grunnene kan vi anta at verb representerer ett av flere utfordrende, men svært viktige element i språket. Hva barn har evnen til å uttrykke er på en side fullstendig knyttet til deres individuelle morfosyntaktiske ferdigheter. Samtidig er språkbruk uløselig knyttet til konteksten, derfor må elisitering inkluderes. Med utgangspunkt i utvalgte morfologiske og syntaktiske mål ser vi på hva som kjennetegner de ulike aldersgruppene, samt hvordan ulikt elisiteringsmateriale påvirker utvalgte sider av språket. For å kunne beskrive barnas bruk av verb tar vi i bruk en rekke grammatiske begreper, samt tidligere forskning som indikerer utvikling på disse områdene.

Tempus og hjelpeverb

Verb som bøyes i tid (tempus) er kjent som finitte, og danner de enkle tempusformene presens og preteritum. De infinitte verbene alene kan ikke uttrykke en tidsreferanse, da de tar grunnformen infinitiv og perfektum (Faarlund, Lie & Vannebo (heretter NRG), 1997, s. 469-467). Hvis det infinitte verbet står som utfylling til et finitt temporalt hjelpeverb (*har* og *er*), kan de derimot danne de sammensatte fortidsformene presens perfektum (1a) og preteritum perfektum (1b) (NRG, 1997, s. 520). Preteritum, presens perfektum, og preteritum perfektum er blant de vanligste formene vi bruker for å uttrykke fortid. Hjelpeverb kan også bidra til å

formidle andre grammatiske nyanser, som modalitet og diatese. De modale hjelpeverbene (*kan, skal, vil, må, burde, få*) gir uttrykk for modalitet, da de sier noe om talerens holdning til utsagnet (1c) (Hagen, 2000, s. 88-89; NRG, 1997, s. 526). Passivdannende hjelpeverb (*blir og er*), gir uttrykk for passive forhold, der fokuset ligger på den utførte *handlingen* og ikke *hvem* som utførte handlingen (1d) (NRG, 1997, s. 523). Sammen med hoved verbet kan hjelpeverb danne en kompleks verbfrase. Verbene i den komplekse verbfrasen må da følge en fast morfologisk form, som uttrykker et hjelpeverb i finitt form og øvrige verb i infinitt form (1-d) (NRG, 1997, s. 516). Eksemplene er hentet fra studiets taledatamateriale.

- (1) a. Ser ut som de har kjøpt en sekk. (Gutt: 5;9)
- b. Den så at han hadde fått fisk. (Jente, 5;5)
- c. Jeg vil rydde. (Gutt, 3;1)
- d. Og så ble den knust. (Jente, 5;4)

Regelrette og uregelrette verb. Vi kan kategorisere verb som regelrette eller uregelrette. Den førstnevnte følger faste bøyingsmønstre, mens den sistnevnte avviker fra disse reglene. Vi deler regelrette verb inn i fire bøyingsgrupper, der gruppe 1 bøyer verb i preteritum med *-et/-a* endelse; gruppe 2 med *-te* endelse; gruppe 3 med *-de* endelse; gruppe 4 med *-dde* endelse (Tabell 1) (Hagen, 2000, s. 96-98; NRG, 1997, s. 481-485). De regelrette bøyingsgruppene, 1 og 2, kjennetegnes ved at de har høy typefrekvens. Dette betyr at et høyere antall verb i det norske språket følger reglene til disse gruppene (Sveen, Simonsen & Theil, 2000, s.18). Uregelrette verb følger ingen faste regler når de skal uttrykke fortid. Preteritumsformen er ofte enstavet, med unntak, der rotvokalen kan endre seg. Noen uregelrette verb har obligatoriske konsonantendelser i preteritum sammen med eller i stedet for vokalendring (Tabell 2) (Hagen, 2000, s. 98; NRG, 1997, s. 486). Flere uregelrette verb,

eksempelvis *komme* og *gå*, kjennetegnes ved at de har høy bruksfrekvens, det vil si at de forekommer hyppig i det muntlige og skriftlige språket (Lind & Kristoffersen, 2014, s.60).

Når barn oppdager nye bøyningsregler, kan dette medføre overgeneraliseringer, der preteritumsformen fra en bøyningsgruppe blir overført til et verb fra en annen bøyningsgruppe (eks: *gådde) (Torkildsen, 2010, s. 188).

Tabell 1:

Regelrette bøyningsgrupper, infinitiv til preteritum

Regelrette bøyningsgrupper	INFINITIV	PRETERITUM
GRUPPE 1	å kaste	kast <u>e</u> /kast <u>a</u>
GRUPPE 2	å spise	spist <u>e</u>
GRUPPE 3	å leve	lev <u>e</u>
GRUPPE 4	å tro	tro <u>dde</u>

Tabell 2:

Uregelrette preteritumsbøyninger, infinitiv til preteritum

Uregelrette verb	INFINITIV	PRETERITUM
m/vokalendring	å synge	sang
m/vokalendring og m/konsonantendelse	å følge	fulg <u>e</u>
u/vokalendring og m/konsonantendelse	å ha	had <u>dde</u>

Notat: ureg = uregrett verb, m/ = med, u/ = uten

Argumentstruktur

Argumentstrukturen til verbet er ett av mange syntaktiske aspekt ved språket vi kan ta utgangspunkt i for å undersøke kompleksitet i barns språk. Hoved verbet i en setning stiller

krav til sine syntaktiske omgivelser. Det ligger i verbets innhold, hvor mange og hvilke ledd som kreves at blir uttrykt. Setningstypen et verb opptrer i, kan også påvirke hvilke ledd som opptrer. Disse leddene som er krevd av verbet kaller vi argument. For å beskrive argumentstruktur kan vi beskrive verbene med utgangspunkt i hvor mange argument det krever i sine syntaktiske omgivelser, dette kalles også verbets valens. Verb som krever ett argument kaller vi eneverdige verb, verb som krever to argument kaller vi toverdige verb, verb som krever tre argument kaller vi treverdige verb (NRG, 1997, s. 661). Det finnes også verb som ikke krever noe argument, mens setningen vil likevel kreve et formelt subjekt, disse verbene kaller vi nullverdige (NRG, 1997, s. 662). Leddtypene som et verb kan kreve, altså mulige argumenter, er subjekt, objekt, indirekte objekt, adverbial, subjektspredikativ og objektspredikativ. Adverbial kan også betegnes som frie eller bundne adverbial, de adverbialene som er bundne er argument til verbet (2a-b). Frie adverbialer (2c-d) er ikke obligatoriske, men gir ofte informasjon om tid, måte, sted, årsak osv.

- (2) a. Og der bodde uglen. (Gutt, 3;9)
- b. Han skal legge den oppi den. (Gutt, 6;6)
- c. Det skjer noe rart her. (Jente, 3;6)
- d. E kan jobbe med arbeidsbuksa og den buksa turbuksa og shorts. (Gutt, 3;6)

Kontekst og elisitering

Kontekst er det vi kaller situasjonen som omgir språket (Kristoffersen, Simonsen & Sveen, 2019 s. 95). Kontekst i seg selv er en bidragsyter til innhold og mening i språket vårt, samtidig som den skaper en ramme for hva som er akseptert å si. En språklig kontekst er det som blir sagt før og etter ytringen (Kristoffersen et al., 2019 s. 45). Åpne spørsmål er som

kjent det beste for å gi barnet anledning til å prate (Gjems, 2009, s. 120; Høigaard, 2019, s. 54) og kan sees som en del av det å skape en språklig kontekst hvor barnet vil snakke.

Elisitering er et begrep som betegner fremlokking eller oppmuntring til tale og blir brukt av forskere for å samle inn taledata (Kristoffersen et al., 2019 s. 533). Under elisitering forsøker testleder å skape en kontekst hvor barnet har lyst til å snakke, gjennom å tilby leker, kommentere eller stille spørsmål. I denne studien ble plastdyrene *Farm in a tin* (heretter FIT), gjenfortellingsoppgave med boken *Frog where are you?* (heretter FWAY, Mayer, 1969), og myldreboken *Se og si- ordboka mi* (heretter S&S, Grossmann, 1997), brukt for å elisitere spontantale hos barna. De tre ulike elisiteringsmaterialene danner bakgrunn for undersøkelsen av hvordan konteksten kan påvirke hvordan barn bruker preteritumsbøyninger, hjelpeverb, og argumentstruktur i ytringene sine.

Tidligere forskning

Språkutvikling. Barn lærer språk suksessivt (Luinge, Post, Wit & Goorhuis-Brouwer, 2006; Thorkildsen, 2010), som vil si at de lærer språket litt etter litt. Funn fra Ragnarsdóttir et al. (1999) antydte at den regelrette preteritumsformene *-et/-a* blir mestret først, etterfulgt av *-te*, *-de*, og *-dde*, deretter uregelrette former. I tillegg viste barna tendenser til overgeneraliseringer, med hyppigere overføringer av preteritumsformene fra de regelrette bøyingsgruppene. Både Simonsen & Bjerkan (1998) og Ragnarsdóttir et al. (1999) fremhevet typefrekvens som en viktig faktor i tilegnelsen av preteritumsformer og tendenser til overgeneraliseringer. Samtidig var bruksfrekvens påpekt som relevant, særlig for uregelrette preteritumsformer, da barna presterte bedre i bøyning av uregelrette verb med høy bruksfrekvens (Ragnarsdóttir et al., 1999).

Den suksessive mestringen av preteritumsformene reflekterte bøyingsgruppens typefrekvens. I en studie som bruker foreldrerapporteringskjemaet *McArthur-Bates*

Communicative Development inventories (CDI) (Kristoffersen, Simonsen, Eiesland & Henriksen, 2012), fant de at blant barna fra 16-36 måneder øker kompleksiteten (i form av ordkombinasjoner og grammatiske markører) signifikant med alder. Rundt 2-års alder hadde 75% av barna begynt med ordkombinasjoner. Preteritumsformene *-et/-a*, *-te*, og *-de* var også observert hos 75% av deltakerne på dette stadiet. CDI-studien slår fast at norsktalende barn går gjennom to spurter, en i produktivt ordforråd i løpet av det andre leveåret, og en i morfosyntaktisk utvikling i løpet av det tredje leveåret.

I en studie som tar i bruk den norske tilpasningen av *Language Assessment, Remediation and Screening Procedure* (N-LARSP) (Ribu, Simonsen, Løver, Strand, & Kristoffersen, 2019) fant de lignende tendenser. Studien fant at verb forekommer i infinitiv, presens, preteritum (*-et/-a*), og perfektum allerede fra 2;0-2;6 stadiet. I aldersgruppen 2;6-3;0 fant de videre utvikling på syntaktiske områder. Dette stadiet karakteriseres av en økning i morfosyntaktisk kompleksitet. Denne økningen i kompleksitet gjenspeiles også i en tydelig økning i gjennomsnittlig ytringslengde (GYL). GYL er beregnet ut ifra antall ord, og øker fra 2,62 i aldersgruppen 2;0-2;6 til 3,99 i aldersgruppen 2;6-3;0. Både CDI-studien og N-LARSP-studien viser at det tredje leveåret er en tid hvor det foregår mye i barnas språkutvikling.

Tilegnelse av hjelpeverb og finittmorfologi er også et uttrykk for kompleksitet i barns språk. Strand (2015) dokumenterte blant annet at norske toåringar kan bruke infinitte verbformer alene, denne tendensen avtar sterkt mot 3;0 alderen. Fra Christensen (2010) og Simonsen (1990) observerte bruk av modale hjelpeverb etterfulgt av hovedverb rundt 2;0-2;1, og sammensatte fortidsformer ved bruk av temporale hjelpeverb mellom 2;4-3;0. Funnene kan antyde at barn oppdager modale hjelpeverb tidligere enn andre hjelpeverb.

Elisitering. Det finnes ulike former for strukturering av elisiteringssituasjonen og ulike elisiteringsmetoder og materialer påvirker hvilken type taledata vi samler inn (Sealey & Gilmore, 2008; Eisenberg, Guo & Mucchetti, 2018;). Grovt sett er forskjellen innenfor ulike metoder for elisitering graden av støtte barnet får fra omgivelsene og hvor fritt de har mulighet til å snakke. En gjenfortellingsoppgave tilbyr støtte gjennom en modellhistorie den voksne forteller først, for at deretter barnet skal gjenfortelle, som brukt i Sealey & Gilmore (2008). Frilek ble brukt av Eisenberg et al., (2018) her skulle taledataen samles inn hjemme med en forelder, mens sto barnet fritt til å velge blant flere leker. Forelderen skulle følge barnets initiativer og ikke stille spørsmål.

Tidligere studier fra samme pilot-prosjekt. Fondevik & Lodden (2020) og Dalseth, Hjelmaas & Lund (2020) er to tidligere masteroppgaver som henholdsvis undersøker utvikling av syntaks og nomenfrasen hos norske barn fra 2-7 år. Vårt prosjekt inngår i den samme pilot-studien og vi benytter oss av det samme innsamlede datamaterialet. Fondevik & Lodden (2020) fant at den syntaktiske utviklingen var størst frem til 4;0. Antall setningsledd per ytring gikk fra i gjennomsnitt 2.48 ved 2;0-2;6 til 3.68 ved 3;6-4;0. I tillegg fant de at kombinasjoner av infinitt verb og hjelpeverb forekom mellom 2;0-3;6, men at det først vurderes som etablert etter 3;6. Vi skal til sammenligning se på setningsleddene som inngår i argumentstrukturen som er generert av hoved verbet. Dette innebærer at kun de setningsleddene som er obligatoriske er undersøkt. Videre har vi sett på hvilke typer hjelpeverb barna bruker i kombinasjon med infinitte verb. Dalseth et al., (2020) fant at elisitering med boken S&S ga i gjennomsnitt flest ytringer og at FWAY var elisiteringen med gjennomsnittlig færrest ytringer. I denne studien er hovedfokuset på barnas bruk av verb elisitert av materialene FIT, FWAY og S&S.

Hensikt og problemstillinger

Vi har utformet følgende problemstillinger for å belyse ulike sider ved barns bruk av verb:

(1) hva kjennetegner bruk av preteritum hos de ulike aldersgruppene, (1i) hvilke preteritumsformer kan vi observere, (1ii) hvor ofte forekommer de; (2) hva kjennetegner bruk av hjelpeverb hos de ulike aldersgruppene, (2i) hvilke typer hjelpeverb kan vi observere, (2ii) hvordan opptrer de med hovedverb i den komplekse verbfrasen; (3) hva kjennetegner bruk av argumentstruktur hos de ulike aldersgruppene, (3i) hvor mange argumenter knytter verbet til seg, (3ii) hvilke argumenter knytter verbet til seg; (4) hvordan påvirker elisiteringsmaterialet verbbruken til barna, (4i) er det noen av materialene som elisiterer flere hjelpeverb og verb bøyd i preteritum i barnas ytringer; (4ii) hvordan påvirker materialet barnas bruk av verb med ulik valens?

I problemstilling 3 har vi valgt å fokusere på de mer leksikalske verbene, og derfor ikke undersøkt kopulaverbet *å være*.

Metode

Vi skal svare på problemstillingene våre gjennom å analysere allerede innsamlet og transkribert taledata fra barn i alderen 2-7 år (N=37). Dataen er samlet inn av tidligere masterstudenter, som har brukt ulikt elisiteringsmateriale for å fremme spontantale hos barna (Dalseth et al., 2020; Fondevik & Lodden, 2020). Med utgangspunkt i 37 barn har vi satt sammen vårt eget utvalg der alle aldersgrupper og de aktuelle elisiteringsmaterialene er representert. Aldersgruppene er delt inn etter intervall på 6 måneder, til sammen ti grupper. Det er brukt ulike elisiteringsmateriale for de yngste (2;1-3;7, N=11) og de eldste barna (3;5-6;9, N=24), der prosedyren for de yngste var bruk av FIT og S&S og for de eldste FWAY og S&S.

Gjennom koding av transkribert taledata ønsker vi å beskrive hvordan barn bruker verb. Vi har laget egne koder for de aspektene ved verb vi ønsker å se på når det kommer til preteritumsbøyning, hjelpeverb og argumentstruktur (Appendix 1). Kodene er brukt til å utføre analyser i *Sample Analysis of Language Transcript* (SALT). SALT er et analyseverktøy for språktranskripsjoner som kan brukes klinisk i kartlegging av språkvansker eller andre analyser (Miller, Andriacchi & Nockerts, 2015, s. 1-2). Vi har brukt SALT som et verktøy for analyse av egenproduserte koder laget i tråd med SALTs kodekonvensjoner (Miller et al., 2015, s. 331-334). I SALT har vi samlet de ulike transkripsjonene i underkategorier med utgangspunkt barnets alder (10 grupper), og elisiteringsmaterialet som er brukt (2 grupper). Gruppe A (2;1-3;7, N=11) har brukt elisiteringsmaterialet FIT og S&S, mens Gruppe B (3;5-6;9, N=24) har brukt FWAY og S&S. FIT og FWAY sammenlignes begge med S&S i egen gruppe.

Det finnes flere analysefunksjoner i SALT som gir innblikk i transkripsjonenes kvaliteter. Vi har benyttet oss av *Standard Measures Report* (SMR), *Mean Length of Utterance* (MLU), *Code Summary* og listefunksjonen *Explore* for oversikt og kvantifisering av de ulike kodene.

Resultater

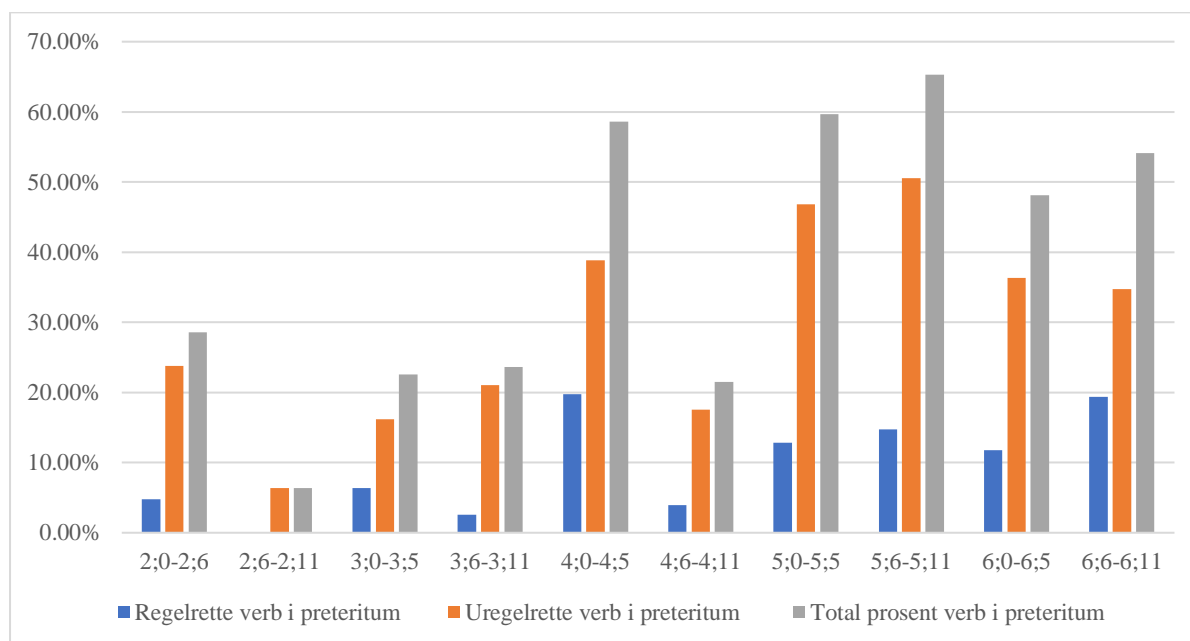
På grunn av variasjon i antall barn per aldersgruppe, og transkripsjonenes ulike lengde fremstiller vi resultatene i hovedsak i prosent. Slik formidler vi andel framfor antall. Rådata er presentert ved tilfeller der de ulike målene forekommer i svært lavt antall.

Verb i preteritum

Prosent regelrette og uregelrette verb bøyd i preteritum. Andelen verb i preteritum er vurdert opp imot det totale antallet finitte verb, det vil si verb som er bøyd i tid. Fra

utviklingskurven i Figur 1 kan vi observere en generell økning av regelrette verb bøyd i preteritum, med et større avvik rundt 4;6-4;11 stadiet. Lignende tendenser ser vi også i forekomsten av uregelrette verb. I overgangen fra 3;6-3;11 og 4;0-4;5 ser vi en betydelig økning i forekomst av preteritumsformer (23.61% → 58.60%). Videre er prosentandel uregelrette verb større sammenlignet med regelrette verb i alle aldersgruppene. Antall finitte verb i gruppe 2;0-2;6 var svært lav (totalt 21), som kan ha resultert i det store utslaget av verb bøyd i preteritum (totalt 6 = 28.57%). Til sammenligning produserte barna i gruppe 2;6-2;11 flere finitte verb (totalt 47), men svært få preteritumsformer (totalt 3), som resulterte i den lave prosentandelen på 6.38%.

Overgeneraliserte verb er inkludert i Figur 1. De er da telt etter sin originale gruppering (eks: **fådde* blir telt som uregelrett).



Figur 1 Prosentvis andel regelrette og uregelrette verb av alle finitte verb i hver aldersgruppe.

Regelrette bøyingsgrupper. Fra Tabell 3 ser vi forekomst av regelrette verb i preteritum i hver aldersgruppe, som er sortert etter de ulike bøyingsgruppene presentert

innledningsvis i teorien (Tabell 1). Vi kan se at de yngste aldersgruppene (2;0-2;5, 2;6-2;11, 3;0-3;5, 3;6-3;11) produserer svært få regelrette verb bøyde i fortid. De første tilfellene av regelrette verb med *-et/-a* endelser kan vi se fra 3;0-3;5 stadiet (3a). Et enkelttilfelle fra bøyingsgruppe 2, det vil si verb med *-te* endelse, ser vi fra 2;0-2;5 (3b), deretter videre i alle aldersgruppene fra 3;0-3;5. Gruppe 3 verb forekommer ikke før i aldersgruppe 4;0-4;5 (3c), og verb fra bøyingsgruppe 4 ser vi først i 3;6-3;11 stadiet (3d). Majoriteten av regelrette verb i preteritum var fra bøyingsgruppene 1 og 2.

- (3) a. Han klatret. (Jente, 3;5)
 b. Der knuste krukka. (Jente, 2;4)
 c. ...og så prøvde hun å redde meg. (Jente, 4;1)
 d. Og der bodde uglen. (Gutt, 3;9)

Tabell 3:

Bøyingsgruppene til regelrette verb (preteritum)

Regelrette bøyingsgrupper	Alder									
	2;0- 2;5	2;6- 2;11	3;0- 3;5	3;6- 3;11	4;0- 4;5	4;6- 4;11	5;0- 5;5	5;6- 5;11	6;0- 6;5	6;6- 6;11
Gruppe 1 <i>-et/-a</i>	-	-	3	3	18	8	10	7	16	21
Gruppe 2 <i>-te</i>	1	-	6	2	8	2	15	10	18	21
Gruppe 3 <i>-de</i>	-	-	-	-	1	-	1	1	-	8
Gruppe 4 <i>-dde</i>	-	-	-	1	-	3	1	1	3	1

Notat: verb fra den regelrette bøyingsgruppe 1 former preteritum verbstammen (infinitiv uten *-e*) med *-et/-a* endelse; verb fra gruppe 2 former preteritum med *-te* endelse; verb fra gruppe 3 med *-de* endelse; verb fra gruppe 4 med *-dde* endelse.

Overgeneraliseringer. I analysen av preteritumsformer noterte vi også feilbøyninger av typen overgeneraliseringsfeil, der uregelrette verb ble bøyde etter reglene til regelrette bøyingsgrupper. Overgeneraliseringene har blitt sortert inn i fire kategorier: feiltype 1, feiltype 2, feiltype 3, og feiltype 4. Hvis overgeneraliseringen faller innunder feiltype gruppe 1, betyr det at verbet ble bøyde i preteritum med *-et/a* endelsen, når den burde være i en annen form i preteritum. Videre er verb under feiltype 2 bøyde med *-te* endelse; verb i feiltype 3 med *-de* endelse; verb i feiltype 4 med *-dde* endelse. Fra Tabell 4 ser vi at første observasjon av feiltype 1 er i 3;6-3;11 stadiet (4a); feiltype 2 i 6;0-5;5 stadiet (4b); feiltype 4 i 4;0-4;5 stadiet (4c).

- (4) a. Rivet (reiv/rev). (Jente, 3;10)
 b. Fådde (fikk). (Jente, 4;0)
 c. Løpte (løp). (Gutt, 6;4)

Tabell 4:

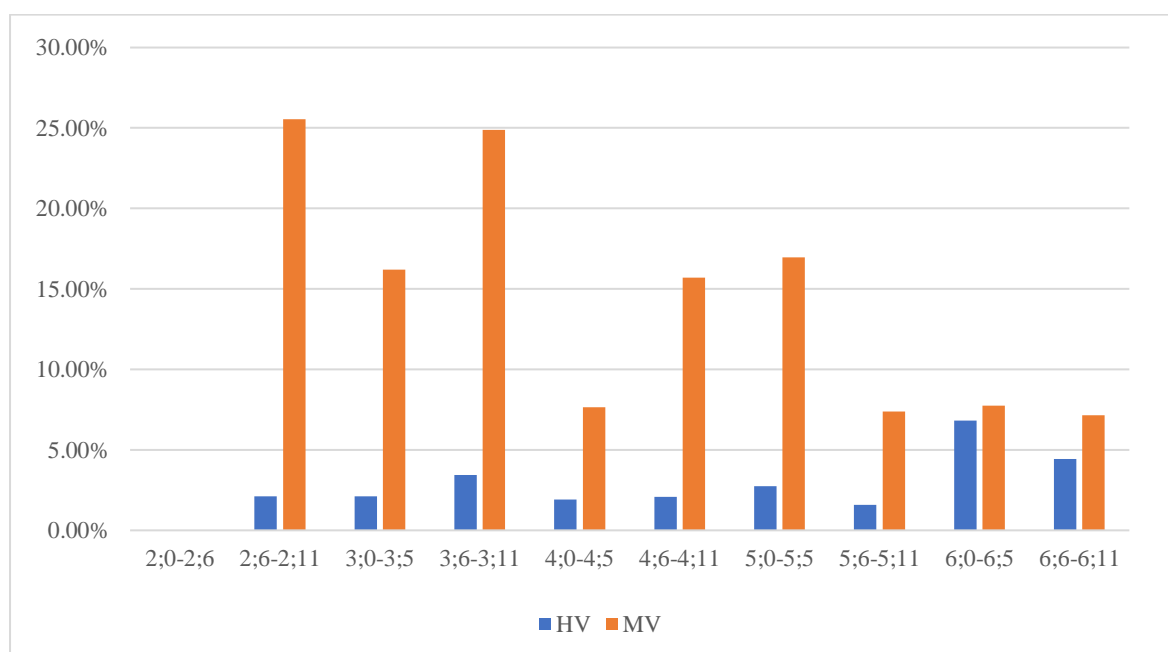
Antall og type overgeneraliseringsfeil per aldersgruppe

Feiltyper	Alder									
	2;0- 2;5	2;6- 2;11	3;0- 3;5	3;6- 3;11	4;0- 4;5	4;6- 4;11	5;0- 5;5	5;6- 5;11	6;0- 6;5	6;6- 6;11
Feiltype 1 (<i>-et/a</i>)	-	-	-	1	1	-	-	5	-	-
Feiltype 2 (<i>-te</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4
Feiltype 3 (<i>-de</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Feiltype 4 (<i>-dde</i>)	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-

Notat: feiltype 1 er feilbøyde verb med *-et/a* endelse; feiltype 2 er feilbøyde verb med *-te* endelse; feiltype 3 er feilbøyde verb med *-de* endelse; feiltype 4 er feilbøyde verb med *-dde* endelse.

Temporale, passivdannende, og modale hjelpeverb

Figur 2 illustrerer hvert tilfelle av hjelpeverb og modale hjelpeverb, beregnet ut ifra det totale antallet finitte verb, da alle innledende hjelpeverb er finitte. Passivdannende hjelpeverb utgjorde en svært liten prosentandel (eks: 0.62% i gruppe 6;0-6;5), og blir derfor fremstilt sammen med temporale hjelpeverb under HV. Barna viser en preferanse for bruk av modale hjelpeverb fremfor andre hjelpeverb i majoriteten av aldersgruppene. Det er først rundt 6;0-6;5 stadiet ser vi en noe jevnere fordeling. Vi kan observere at bruk av modale hjelpeverb ikke følger en jevn utviklingskurve, med lavere forekomster hos de eldre barna. I motsetning ser vi at en liten økning i bruk av andre hjelpeverb hos de to eldste aldersgruppene (6;0-6;0, 6;6-6;11). Antallet finitte verb var betydelig mindre hos gruppe 2;6-2;11, som kan ha resultert i deres utslaget av modale hjelpeverb og andre hjelpeverb.



Figur 2 Prosentvis andel hjelpeverb og modalverb av alle finitte verb i aldersgruppene. HV står for hjelpeverb og MV står for modalverb. Både temporale og passivdannende hjelpeverb er telt sammen under HV.

Tabell 5 illustrerer de ulike hjelpeverbene og hvor ofte de forekommer i presens eller preteritumsform hos de ulike aldersgruppene. Hensikten er å fremstille et mer nyansert bilde i bruken av de forskjellige hjelpeverbene. De modale hjelpeverbene *kan* (5a) og *skal* (5b) ser vi

fra 2;6-2;11; *vil* (5c) og *få* (5d) fra 3;0-3;5; *må* (5e) fra 3;6-3;11. Jevnt over viser barna hyppigere bruk av *kan*, *skal* og *må*, fremfor *vil* og *få*. Hjelpeverbene *har*, *er*, og *bli* opptrer ikke like ofte og i varierende grad gjennom aldersgruppene. Første observasjon av *har* (5f) er ved 2;6-2;11; *blir* (5g) ved 3;0-3;5; *er* (5h) ved 4;0-4;5. Fra eksemplene (5f-h) kan vi observere at barna bruker de temporale hjelpeverbene *har* og *er* for å danne de sammensatte fortidsformene presens perfektum og preteritum perfektum, og passive former ved bruk av *bli*. Preteritumsformene (*hadde*, *var*, *ble*, *kunne*, *skulle*, *ville*, *måtte*, *fikk*) var ikke like frekvente i barnas språk.

- (5) a. Jeg kan bygge den litt større. (Jente, 2;11)
 b. Den skal også være inni. (Jente, 2;11)
 c. Jeg vil rydde. (Gutt, 3;1)
 d. ... dyrene får ikke rømme. (Gutt, 3;1)
 e. Da må vi vaska. (Gutt, 3;6)
 f. Med de har jeg gått opp før. (Jente, 2;11)
 g. Han blir tatt av stjorten (hjorten). (Jente, 3;5)
 h. Frosken var gått ut. (Jente, 4;3)

Tabell 5

Forekomst av type hjelpeverb og modalverb

Hjelpeverb og modalverb	Alder										Sum
	2;0-	2;6-	3;0-	3;6-	4;0-	4;6-	5;0-	5;6-	6;0-	6;6-	
Har/hadde	-/-	1/-	1/-	7/-	2/-	2/1	2/2	2/2	17/2	6/6	40/13
Er/var	-/-	-/-	-/-	-/-	-/1	1/-	-/-	-/-	1/-	-/-	1/2
Bli/ble	-/-	-/-	2/-	1/-	-/-	4/-	1/1	-/-	-/2	1/-	9/3

Kan/kunne	-/-	5/-	8/-	12/-	1/-	11/1	1/-	-/-	7/2	3/4	48/7
Skal/skulle	-/-	6/-	8/-	27/2	4/-	32/2	17/3	3/6	3/4	6/3	106/20
Må/måtte	-/-	-/-	-/-	11/3	3/1	6/2	4/10	1/2	2/2	2/2	29/20
Vil/ville	-/-	-/-	4/1	2/-	-/2	5/1	1/1	-/2	2/1	-/-	14/8
Få/fikk	-/-	-/-	1/-	1/-	-/1	-/-	-/-	-/-	2/-	-/-	4/1

Notat: tallet til venstre for skråstreken er forekomst av modalverb eller hjelpeverb i presens form, mens tallet til høyre er modalverb eller hjelpeverb i preteritumsform.

Den komplekse verbfrasen. Vi vurderer verbfraser som komplekse hvis den er innledet med et hjelpeverb/modale hjelpeverb etterfulgt av hovedverb. For å undersøke hvordan hjelpeverb opptrer med hovedverb, har vi valgt å illustrere disse kombinasjonene som utgjør komplekse verbfraser og deres forekomst i Tabell 6. Verbfraser med innledende modale hjelpeverb (finit) etterfulgt av hovedverb (infinit) (6a) kan vi observere i alle aldersgruppene, bortsett fra den yngste. Verbfraser der modale hjelpeverb er etterfulgt av mer enn ett verb (6b) forekommer sjeldent, men de er observert i gruppe 4;6-4;11, 5;6-5;11, og 6;0-6;5. Verbfraser med innledende hjelpeverb (finit) med hovedverb (infinit) (6c) forekommer fra 2;6-3;0 stadiet og videre i alle aldersgruppene. I Tabell 6 er verbfraser med innledende temporalt eller passivdannende hjelpeverb telt sammen under HV:FIN-INF.

I alle forekomster av komplekse verbfraser brukte barna tilsynelatende riktig form på hjelpeverbet (finit) og hovedverbet (infinit). De eneste feilene ble observert med passivdannende hjelpeverb, der hovedverbet hadde rett bøyningssendelse, men utelatt vokalendring (6d).

- (6) a. Jeg ska finne iskrem. (Jente: 5;4)
 b. Fordi da kan vi få leke. (Jente: 6;5)
 c. Ser ut som de har kjøpt en sekk. (Gutt: 5;9)

d. Men han ble treffet på liksom lille her. (Gutt: 6;3)

Tabell 6:

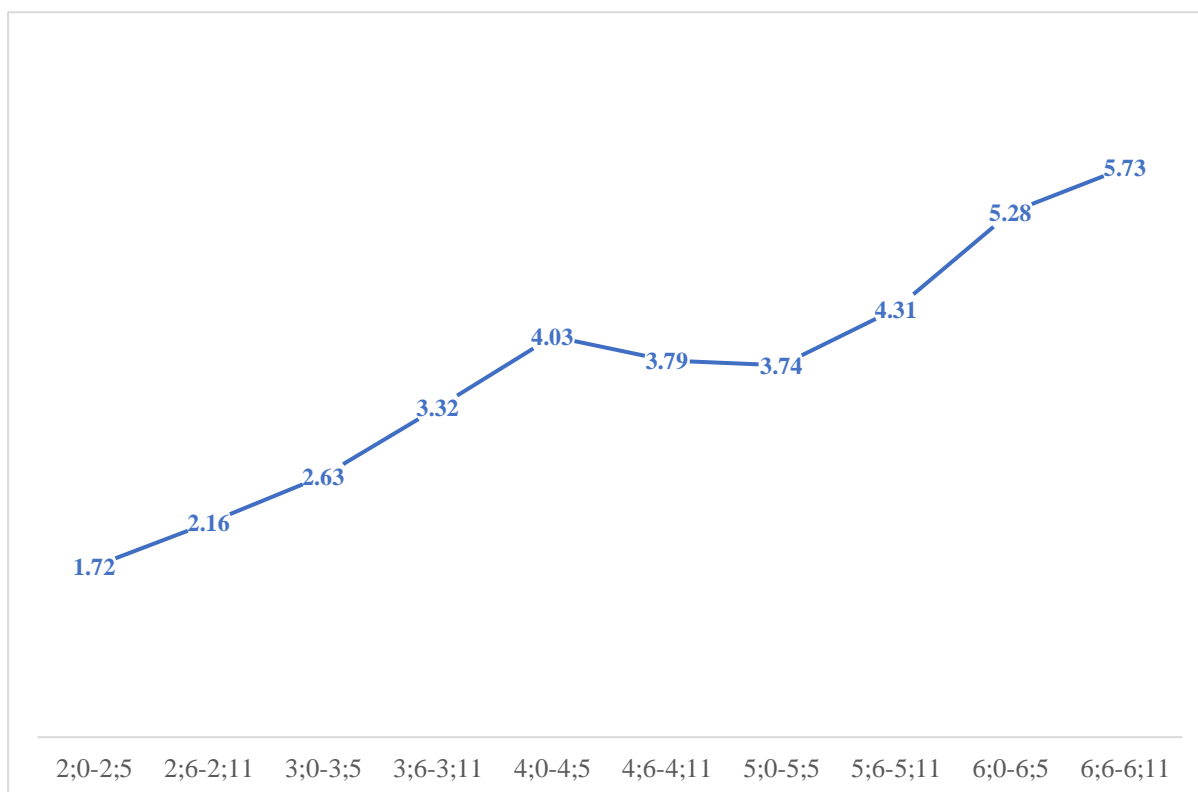
Kombinasjoner og forekomst av verbfraser

Kombinasjoner og forekomst	Alder									
	2;0-	2;6-	3;0-	3;6-	4;0-	4;6-	5;0-	5;6-	6;0-	6;6-
MV:FIN-INF	-	11	20	45	10	41	34	12	21	22
MV:FIN-INF-INF	-	-	-	-	-	1	-	1	2	-
HV:FIN-INF	-	1	3	8	3	8	6	3	22	13

Notat: MV:FIN = modalverb i finitt form, HV:FIN = hjelpeverb i finitt form, FIN = finitt verb, INF = infinitt verb. Modale hjelpeverb i presens (finitt) kan ta hovedverb i infinitiv (infinitt). Modale hjelpeverb i preteritum (finitt) også kan ta hovedverb i perfektum (infinitt). Temporale og passivdannende hjelpeverb tar kun hovedverb i perfektum (infinitt).

Argumentstruktur

Som tidligere nevnt reflekterer ikke GYL (gjennomsnittlig ytringslengde) hva slags struktur en setning har. Hvor mange ord en ytring inneholder har derimot en forbindelse til hvor mange ledd den i det hele tatt kan inneholde. Dette igjen ligger til grunn for hvilke semantiske roller som kan bæres av de ulike setningsleddene, og dermed utgjøre syntaktiske argument. GYL hos de ulike aldersgruppene stiger jevnt hos den yngste gruppen til og med 4;0-4;5. Aldersgruppene 4;6-4;11 og 5;0-5;5 ligger noe lavere, før vi igjen ser en økning hos de tre eldste gruppene (Figur 3).



Figur 3 Diagrammet viser GYL i de forskjellige aldersgruppene

Hvor mange argumenter er knyttet til verbet. Hvor mange argument hovedverbet krever at blir uttrykt gir grunnlag for om vi kategoriserer verbet som null-, en-, to- eller treverdig. Med utgangspunkt i hvordan verbene er kodet kan vi se hvordan de ulike verbtypene fordeler seg innad i, og på tvers av aldersgrupper.

Fra Figur 4 ser vi at de eneverdige verbene forekommer relativt hyppig, og holder seg jevnt høyt og aldri under 40%. Hos de tre yngste gruppene er dette den mest brukte verbtypen. I aldersgruppene 3;6-3;11 og opp til 6;6-6;11 er det ikke den samme entydige preferansen for eneverdige verb, men de holder seg jevnt høy i hele materialet. (7a-b) er eksempler på eneverdige verb.

- (7) a. Da går vi ned og opp ned og opp. (Jente, 2;11)
 b. Ti bada. (De bader) (Gutt, 4;1)

De toverdige verbene holder seg også jevnt høyt i hele materialet. De er til stede i alle grupper og utgjør alltid 30% eller mer av hovedverbene i en gruppe. Flere av de toverdige verbene krever objekt og kan også betegnes som transitive. Hva slags argument som er krevd av verbet kommer vi tilbake til. Eksempler på toverdige verb er (8a-b).

- (8) a. Han har fått fishk. (Han har fått fisk) (Jente 3;6)
b. Hvorfor holder han ballongen? (Jente 6:0)

Treverdige verb finner vi først i aldersgruppen 3;0-3;6. Denne verbtypen finner vi få tilfeller av, og det er få tilfeller i de gruppene der de forekommer. (9a-b) er to eksempler på bruk av treverdige verb fra materialet.

- (9) a. Då kalte de disse for krokodillar. (Gutt 4;8)
b. Voksen: Hva tror du han skal gjøre med den krabben da?
Barn: [*SUBJ] Putte den oppi der. (Gutt 5;6)

Det forekommer nullverdige verb, men denne typen er det få av. (10) illustrerer hvordan nullverdige verb kan opptre.

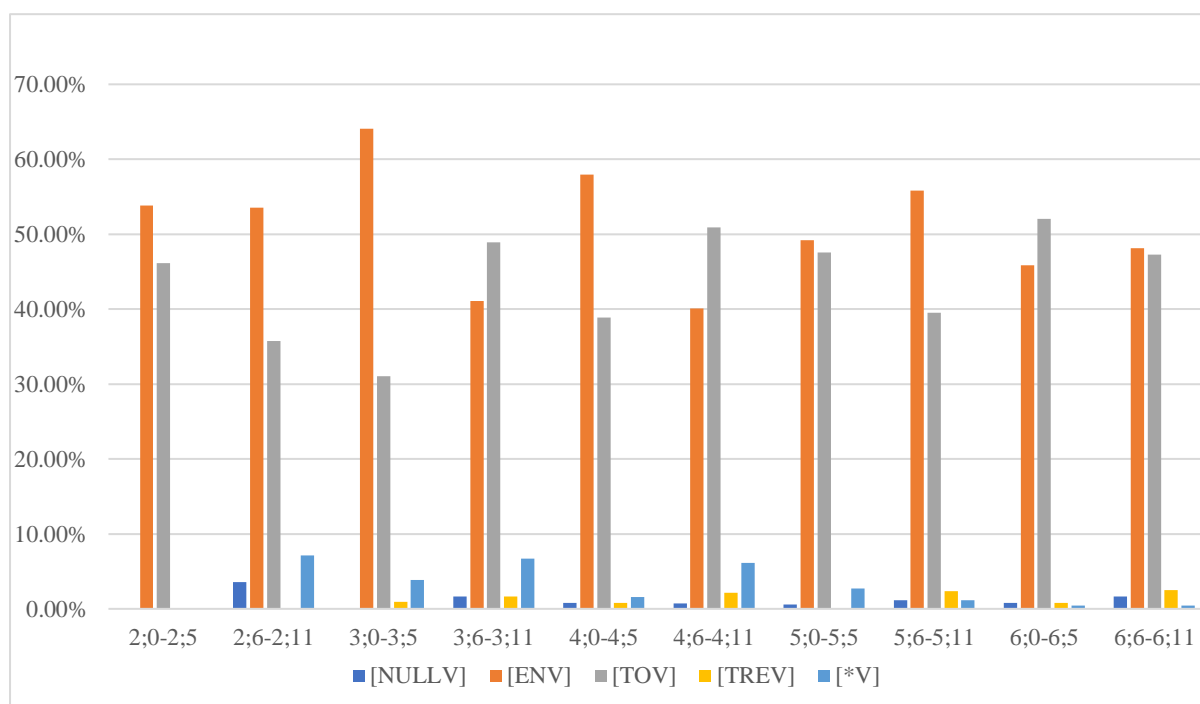
- (10) Egentli så regnar ikke det. (Jente 3;10)

Setningskontekster der det ser ut til at en argumentstruktur er generert, men et hovedverb ikke er til stede er markert med *V, som eksemplene (11a-b). Dette forekommer i alle grupper bortsett fra den yngste. Diagrammet antyder en svakt dalende forekomst. At

hovedverbet er utelatt tilsvarer ikke at ytringen ugrammatisk. Noen av setningene som mangler hovedverb har likevel hjelpeverb, *skal* blir hyppigst brukt, men *kan*, *vil*, og *må* forekommer også, med varierende følelse av korrekthet.

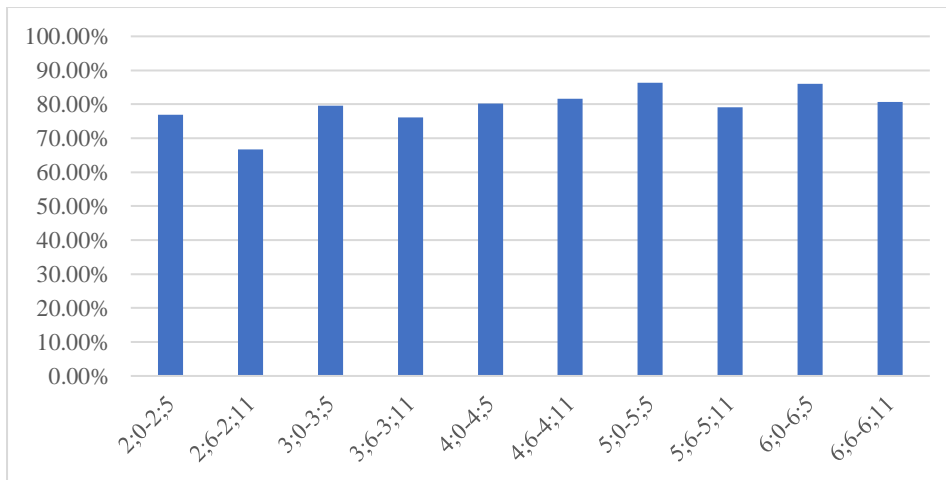
(11) a. Dei ska [*V] på båttur med bilen sin. (Gutt, 3;6)

b. Den [*V] ut av glasset. (Gutt, 5;1)



Figur 4 Fordeling av typer hovedverb ut ifra hvor mange argument de krever. Prosentandelen er beregnet ut ifra totalt antall hovedverb.

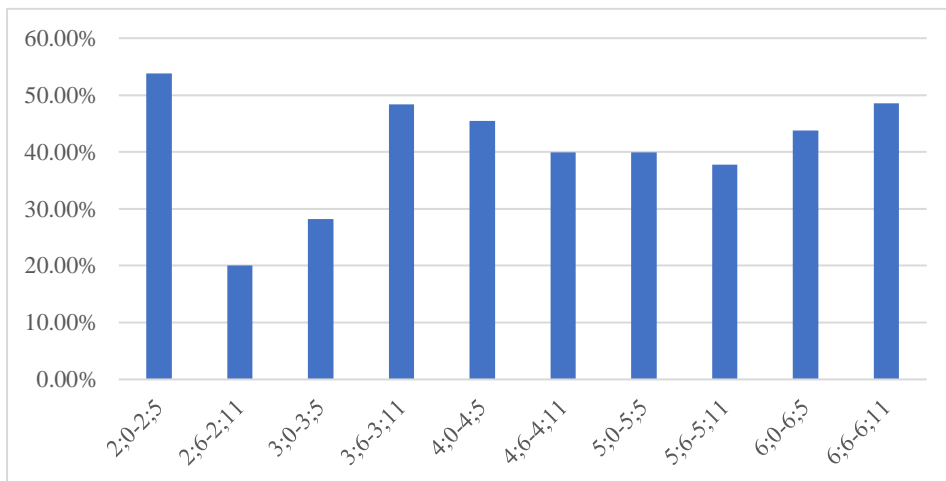
Hvilke argumenter er knyttet til verbet. Hvor mange argument hovedverbet knytter til seg, tilsvarer ikke hvilken type ledd som utgjør de ulike argumentene. Vi vil nå se nærmere på hvilke ledd som utgjør argumentene. Subjekt blir ofte framstilt som en obligatorisk del av den norske setningen, og forekommer ofte. På dette området skiller denne leddtypen seg fra andre leddtyper som kan utgjøre argument. Med en prosentvis fordeling av hvor stor andel av hovedverbene som knytter til seg subjekt, kan vi se at subjekt er til stede som syntaktisk argument hos alle aldersgruppene (12a-b).



Figur 5 Prosent hovedverb som knytter til seg et argument av typen subjekt, [SUBJ].

- (12) a. Jeg lag vaflar (Jente, 2;4)
 b. Og så datt den boksen ned fra vinduet (Jente, 5;6)

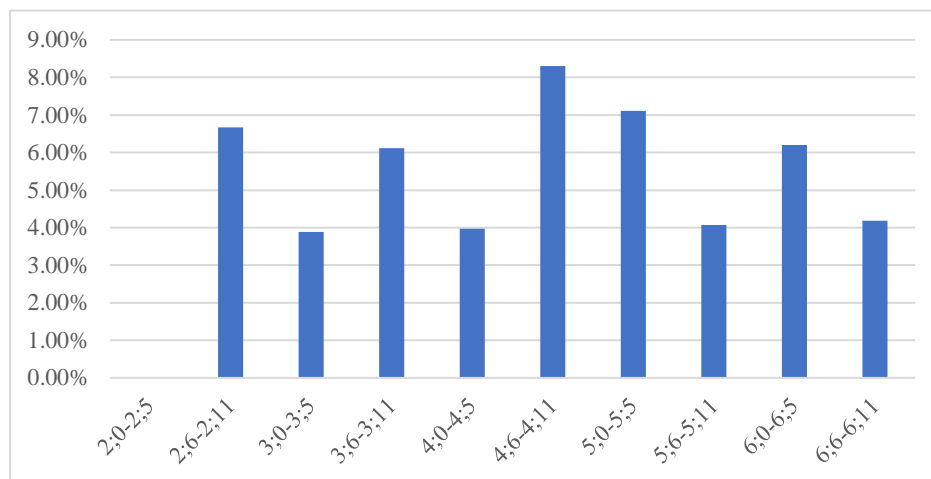
Det syntaktiske argumentet, som verbet krever hyppigst, sett bort ifra subjektet, er direkte objekt. Direkte objekt forekommer i alle aldersgruppene, som en noe varierende, men relativt høy andel (13a-b).



Figur 6 Prosent hovedverb som knytter til seg et argument av typen direkte objekt, [OBJ].

- (13) a. Han hørte noe (Jente, 3;5)
 b. De hadde en frosk (Jente, 5;5)

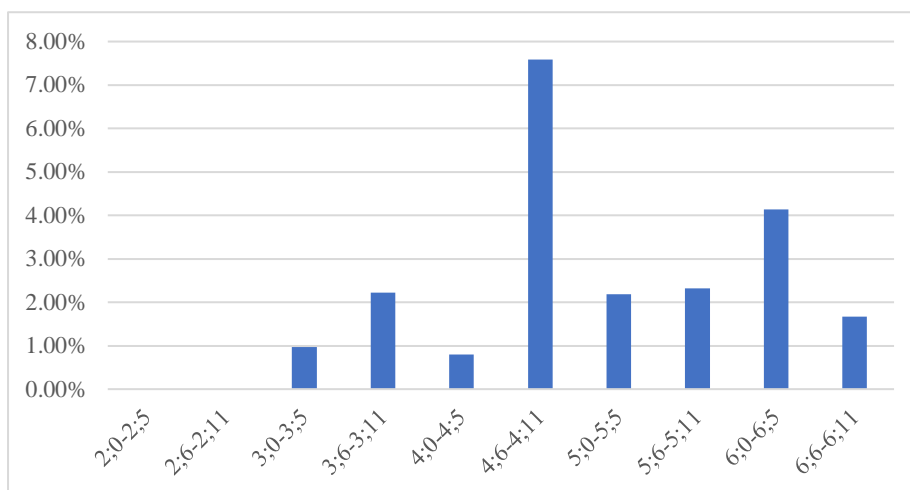
Det neste syntaktiske argumentet som hovedverbet knytter til seg relativt ofte er adverbial. At disse adverbialene er krevd av verbet, tilsvarer at de er bundne adverbialer. Verb som krever adverbial forekommer først i gruppen 2;6-2;11, og deretter i alle grupper (14 a-b).



Figur 7 Prosent hovedverb som knytter til seg et argument av typen adverbial, [ADVL].

- (14) a. Og der bodde uglen. (Gutt, 3;9)
 b. Og så klatret de opp og så bak den. (Gutt; 6;8)

Subjektspredikativ_{er} er en argumenttype som langt færre verbe krever, særlig når vi ser bort fra kopula. Subjektspredikativ som syntaktisk argument forekommer først i aldersgruppen 3;0-3;5, og er deretter å finne i alle gruppene etter dette, med noe ulik andel (15a-b).

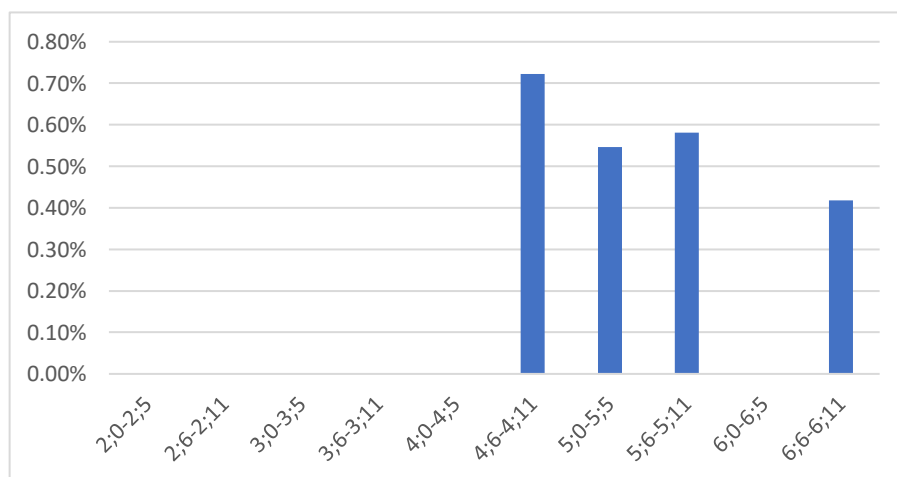


Figur 8 Prosent hovedverb som knytter til seg et argument av typen subjektspredikativ, [SPIV].

(15) a. Dette ser ut som Gråtass (Gutt, 3;6)

b. [...] en sånn dinosaur som heter Bittelite kjøttetar. (Gutt, 4;8)

Verb som krever et objektspredikativ er det generelt få av i språket, og det er få i materialet vårt også, men de forekommer. I 4 av de 10 gruppene, alle i den eldre halvdel, forekommer det objektspredikativ som syntaktisk argument (16 a-b).

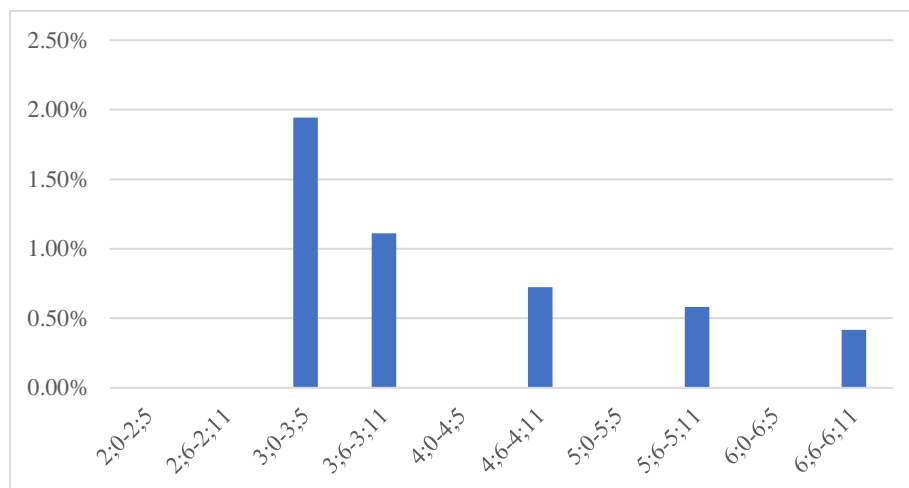


Figur 9 Prosent hovedverb som knytter til seg et argument av typen objektspredikativ, [OPIV].

(16) a. Og her hadde hunden satt hodet fast (Jente, 6;7)

b. Vi kaller bare farmoren vår for Navn (Jente, 5;11)

Indirekte objekt forekommer også i materialet. Den yngste gruppen som bruker verb som krever indirekte objekt er 3;0-3;5, etter dette forekommer denne leddtypen sporadisk (17 a-b).



Figur 10 Prosent hovedverb som knytter til seg et argument av typen indirekte objekt, [OBJ2].

(17) a. Voksen: Hva skal traktoren da?

Barn: Gi de mat. (Gutt, 3;4)

b. Ska eg vise deg noe litt mere? (Gutt, 4;8)

De fire leddtypene som forekommer mest sjeldent, forekommer også delvis i et svært lavt antall. Dette reflekteres i en prosentandel som er så lav at framstillingen muligens ikke lenger er hensiktsmessig. Derfor presenterer vi også rådataene fra de fire argumenttypene med lavest frekvens i Tabell 7.

Tabell 7:

Rådata, lavfrekvente argumenttyper

	Alder										
Argumenttyper	2;0-	2;6-	3;0-	3;6-	4;0-	4;6-	5;0-	5;6-	6;0-	6;6-	
	2;5	2;11	3;5	3;11	4;5	4;11	5;5	5;11	6;5	6;11	

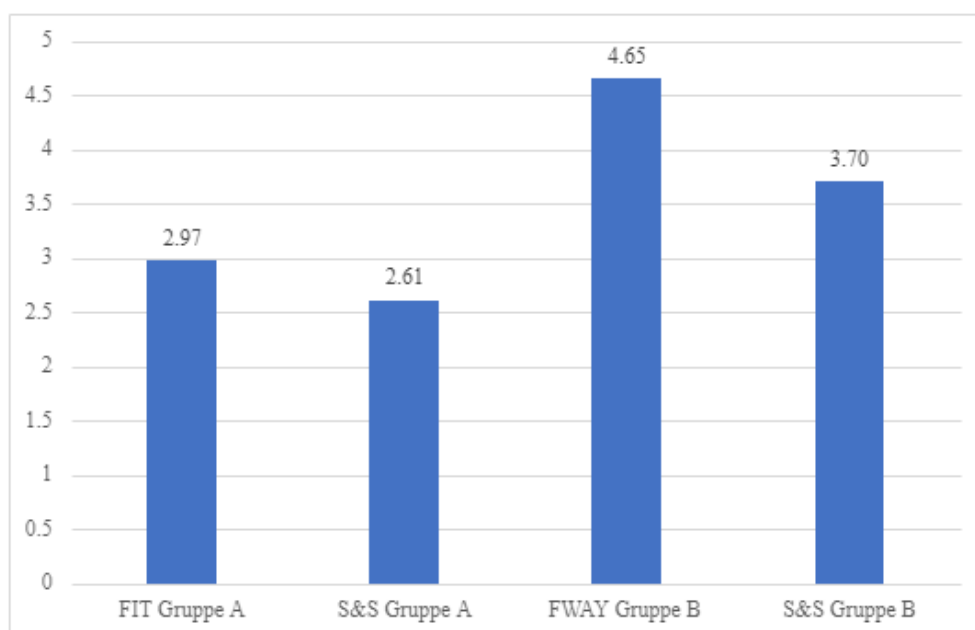
[ADVL]	-	2	4	11	5	23	13	7	15	10
[SPIV]	-	-	1	4	1	21	4	4	10	4
[OPIV]	-	-	-	-	-	2	1	1	-	1
[OBJ2]	-	-	2	2	-	2	-	1	-	1

Notat: [ADVL] = bundet adverbial, [SPIV] = subjektpredikativ, [OPIV] = objektpredikativ, [OBJ2] = indirekte objekt.

Elisiteringsmateriale og verbbruk

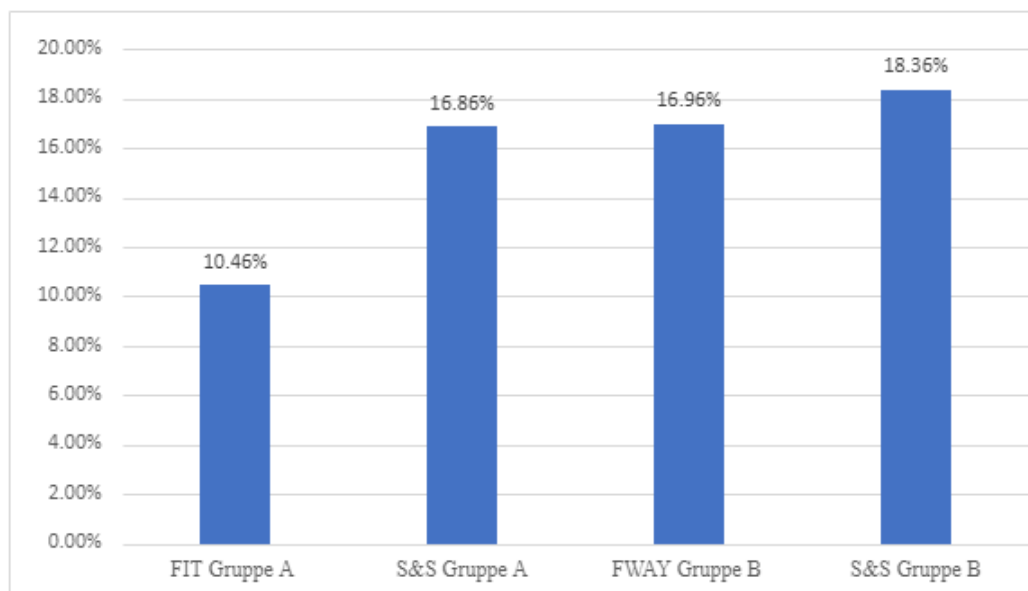
Gjennomsnittlig ytringslengde i ord (GYL) for de ulike elisiteringene.

Ytringslengde i ord sier ikke noe direkte om hvor mange verb som er brukt, men med lengre ytringslengde i ord kan vi anta mer bruk av verb. GYL danner en bakgrunn for de følgende analysene. Figur 11 viser GYL ved bruk av de ulike elisiteringsmaterialene. FIT og FWAY har lengre gjennomsnittlig ytringslengde enn S&S, med størst forskjell i Gruppe B (3;5-6;9, N=24), hvor FWAY har en GYL på 4,65 og S&S har gitt en GYL på 3,70.



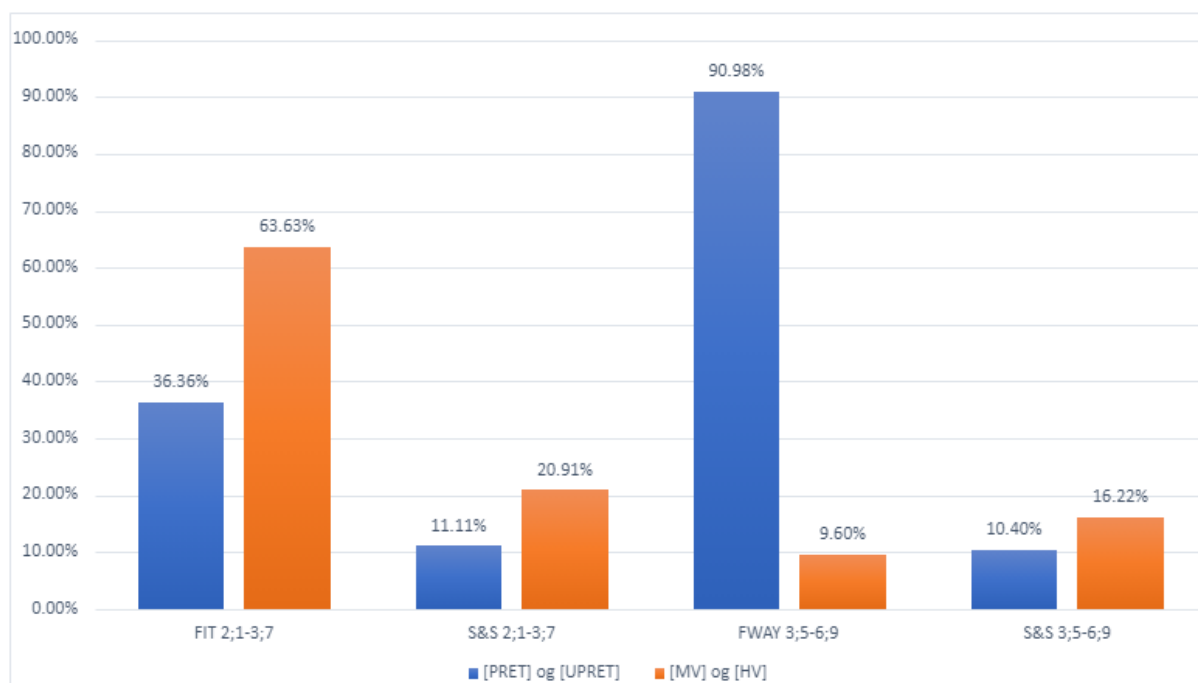
Figur 11 GYL i de ulike elisiteringene.

Total andel verb i de ulike elisiteringene. Figur 12 viser Gruppe A (2;1-3;7, N=11) og Gruppe B sin andel av verb ved bruk av de ulike elisiteringsmaterialene. Her er antall ord ytret ved de ulike elisiteringene total, mens prosentandelen er antall verb. Totalt antall verb er summen av finitte [FIN] og infinitte [INF] verb. Begge grupper brukte størst andel verb da de så i S&S.



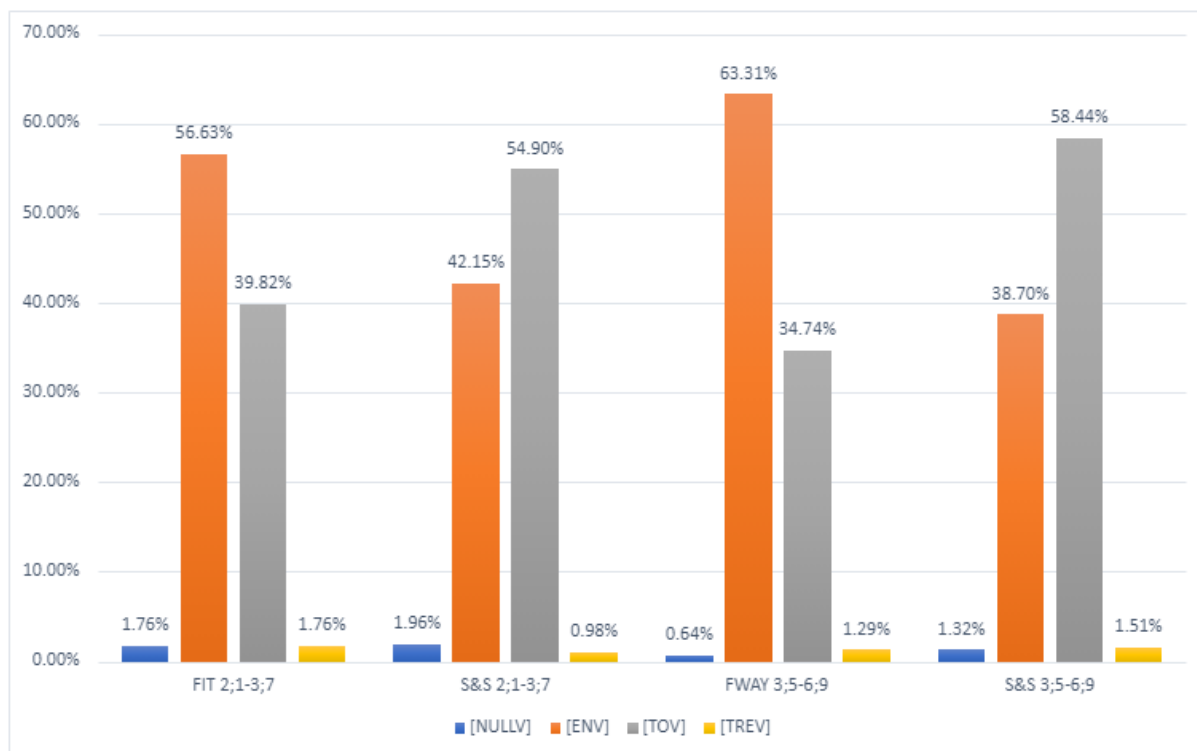
Figur 12 Andel verb av totalt antall ord ytret av barna

Hjelpeverb og verb i preteritum. Figur 13 viser Gruppe A og Gruppe B og deres bruk av fortidsbøyde verb i preteritum og hjelpeverb, ved bruk av de forskjellige elisiteringsmaterialene FIT, S&S og FWAY. Helheten er totale antall finitte verb i ytret ved bruk av hvert elisiteringsmateriale. Resultatene fra Gruppe A kan tilsi at lek med FIT har elisitert tempus gjennom preteritumsbøyning i større grad enn S&S. Det samme kan vi si om hjelpeverb. I gjenfortellingsoppgaven med FWAY har Gruppe B bøyde en stor andel (90,98%) av de finitte verbene i preteritum. S&S har derimot en noe høyere andel hjelpeverb enn FWAY.



Figur 13 Prosentandel verb bøyd i preteritum, hjelpeverb og modale hjelpeverb av totalt finitte verb.

Valens. Figur 14 viser Gruppe A og Gruppe B sin bruk av verb med valens, elisitert med FIT, S&S og FWAY. I dette tilfellet er helheten antall hovedverb, mens prosentandelen er andelen av hovedverbene som er nullverdige, enverdige, toverdige eller treverdige. Når det kommer til valens kommer vi til å fokusere på de enverdige og toverdige verbene, siden disse er mest brukt i begge gruppene. S&S har lavest prosentandel av enverdige verb og høyest andel toverdige verb i begge grupper, sammenlignet med FIT og FWAY.



Figur 14 Prosentandel nullverdige, enverdige, toverdige og treverdige verb av totalt antall hovedverb.

Diskusjon

Med utgangspunkt i våre mål på kompleksitet har vi systematisert ulike aspekter ved barnas verbbruk, sett i lys av alder og forskjellige elisiteringsmateriale. Kodingen av materialet og behandlingen av disse dataene har gitt oss noen resultater, men hva forteller disse resultatene oss egentlig? Vi diskuterer først barnas bruk av preteritum og ulike hjelpeverb, etterfulgt av hvordan elisiteringsmateriale har påvirket bruk av disse målene. Deretter diskuterer vi barnas bruk av argumentstruktur, samt hvordan elisiteringsmaterialet påviker dette.

Verb i preteritum

Prosent regelrette og uregelrette verb bøyd i preteritum. Barnet, som en begynnende språkbruker, lever og snakker om det som skjer i øyeblikket. Behovet for tidsmarkering kommer litt senere, når de blir mer bevisste over handlinger som *har skjedd*

eller *skal* ta sted (Lind & Kristoffersen, 2014, s. 34; Valvatne & Sandvik, 2007, s. 95). Fra våre resultater i Figur 1, kan vi observere en økning i andel finitte verb bøydd i preteritum, og at prosentandelen uregelrette verb er høyere sammenlignet med regelrette på tvers av aldersgruppene. Bruk og mestring av uregelrette verb er relatert til bruksfrekvens (Simonsen & Bjerkan, 1998; Ragnarsdóttir et al., 1999; Lind & Kristoffersen, 2014, s.60). Høyere bruksfrekvens medfører sterkere minnestyrke og enklere fremkalling (Sveen et al., 2000, s. 88), som kan forklare den høyere andelen uregelrette verb i preteritum.

Den totale andelen preteritumsformer betydelig i overgangen fra 3;6-3;11 til 4;0-4;5 (23.61% → 58.60%). De eldre barna i Ragnarsdóttir et al., (1999) sin studie presterte bedre i produksjon av verbets preteritumsformer. På en side kan vi derfor anta at økningen gjenspeiler en utvikling av barnas egne evner til å mobilisere verb i preteritum. Samtidig kan vi ikke utelukke at det er andre forhold som har påvirket resultatene. Økningen kan være en refleksjon av materialet (FWAY) som ble konsekvent brukt ved elisitering av spontantale fra aldersgruppe 4;0-4;5, der barna fikk anledning til å gjenfortelle en historie i refererende stil som oppmuntrer til bruk av verb i fortidsform. Avviket i 4;6-4;11 (Figur 1) indikerer videre at den økende andelen av preteritumsform er påvirket av de kontekstuelle kravene, da et av barna i denne gruppen ikke brukte FWAY, men en medbrakt bok som omhandlet et annet tema. Transkripsjonene antyder at samtalekonteksten i sin helhet ikke oppmuntret til bruk av fortidsformer på samme måte som det opprinnelige tiltenkte materialet.

Regelrette bøyingsgrupper og overgeneraliseringer. I sin studie om barn og deres tilegnelse av verbets preteritumsform, observerte Ragnarsdóttir et al. (1999) tendenser til en suksessiv mestring av de ulike bøyingsgruppene, da særlig de regelrette. Våre funn viser til i hvilke aldersgrupper de ulike preteritumsformene først blir observert. Dette tilsvarer ikke at formene er mestret, men vi kan slå fast at de forekommer. Fra Tabell 3 i resultatene ser vi de

regelrette preteritumsformer fra gruppe 1 (-*et/a*) og gruppe 2 (-*te*) mellom 2;0-3;5, etterfulgt av gruppe 3 (-*de*) og gruppe 4 (-*dde*) mellom 3;6-4;5. Dette taler for barns suksessive tilegnelse av de ulike formene. Videre fant Ragnarsdóttir et al. (1999) at barn overgeneraliserte reglene fra de ulike bøyingsgruppene, da med hyppigere overføringer av de regelrette preteritumsformene. Fra våre transkripsjoner kunne vi observere at majoriteten av overgeneraliseringene var overføringer av de regelrette endelsene -*et/-a* og -*te* (Tabell 4). Typefrekvens har blitt fremhevet som en relevant faktor i den suksessive mestringen av verbets preteritumsformer og tendenser til overgeneralisering (Simonsen & Bjerkan, 1998; Ragnarsdóttir et al. 1999). Dette ser vi gjenspeilet i våre observasjoner, da vi observerer bøyingsgrupper med høyere typefrekvens tidligere. Samtidig utgjorde bøyingsformer med høy typefrekvens flere av overgeneraliseringene.

Preteritumsbøyning i FWAY. I elisiteringen med FWAY kan vi se høyest andel bruk av regelrett og uregelrett preteritumsbøyning hos Gruppe B, sammenlignet med S&S (Figur 13). Dette kan henge sammen med at testleder har bedt barnet om å gjenfortelle historien hen akkurat leste. Testleder har benyttet muligheten til å skape en språklig kontekst ved å modellere preteritumsbruk som preger barnets gjenfortelling. I tillegg stiller testleder åpne spørsmål i preteritum som i eksempel 18a som også er med på å fremme svar med preteritumsbøyde verb.

(18) Voksen: Hva var det som skjedde her da?

Barn: Også hunden løp for det kom masse biar (Gutt, 5;8)

Preteritumsbøyning i FIT. Hos Gruppe A hadde FIT flest preteritumsbøyninger, sammenlignet med S&S. De konkrete plastdyrene kan håndteres og flyttes på egen hånd,

dette gir en mulighet for barna til å danne et eget narrativ og fortelle om hva dyrene gjør. Lekorientert elisitering med samtalestøtte ga mest tale hos Sealey og Gilmore (2008), sammenlignet med gjenfortelling, bildestøttet historiegenerering og historiefortelling med et filtbrett med figurer. Taledataen samlet inn i dette prosjektet med FIT gir lignende resultat når det kommer til høyere GYL på 2,97, sammenlignet med S&S, som har en GYL på 2,61 (se Figur 11). For å finne ut mer i detalj om bruken av verb i lek med plastdyrene kan det være hensiktsmessig å se på noen eksempler fra transkripsjonene. I FIT kan vi for eksempel finne uregelrett preteritum *var* brukt flere ganger sammen med pronomen og stedsadverbial for å ordne plastdyrene og de andre rekvisittene i forhold til hverandre. *Var* brukes flere ganger i forbindelse med leken, eksempelvis i 19a-b er som forekommer hos de yngste barna når de leker med FIT.

(19) a. Den var oppå hånden. (Gutt 3;1)

b. Her va det vegen! (Gutt 3;6)

Hjelpeverb og den komplekse verbfrasen.

Empiriske funn antyder at barn har tendenser til å oppdage modale hjelpeverb og bruke dem i kombinasjon med hovedverb tidligere enn med de andre hjelpeverbene (Christensen, 2010; Simonsen, 1990). Fra vårt materiale observerte vi at modale hjelpeverb og temporale hjelpeverb forekom samtidig (2;6-2;11). Andelen av modale hjelpeverb er derimot større sammenlignet andre hjelpeverb på tvers av aldersgruppene (Figur 2, Tabell 5). Ser vi nærmere på hvilke modale hjelpeverb barna bruker, kommer det frem at *kan*, *skal*, *vil* og *må* forekommer hyppigst (Tabell 5), som viser til deres høye bruksfrekvens i det norske språket (Golden, 2014, s. 46-47; Heggstad, 1982, s. 21). Bruk av hjelpeverb gjenspeiler også hvordan barns språkutvikling varierer, spesielt i de første leveårene (Thorkildsen, 2010, s.

58). Eksempelvis var det ett barn i 2;6-2;11 som ytret majoriteten av de ulike hjelpeverbene, og to barn i 3;6-3;11 som brukte temporale hjelpeverb. Hadde utvalget vært supplert med flere yngre deltakere, tenker vi det hadde vært mulig å observere en jevnere fordeling og variasjon i bruk av de ulike hjelpeverbene.

I nærmere undersøkelse av komplekse verbfraser så vi at majoriteten var sammensatt av to verb, med et innledende modalverb i presens (finitiv) og hovedverb i infinitiv (infinitiv) (14a, Tabell 6). Dette kan være et resultat av hvilke bøyingsformer barn er eksponert for og lærer først (infinitiv og presens), samtidig som at små barn generelt er mer opptatt av konkrete handlinger som skjer *her og nå* (Høigard, 2019, s. 34; Lind & Kristoffersen, s. 34).

- (20) a. De ska handle. (Jente, 6;0)
- b. Den så at han hadde fått fisk. (Jente, 5;5)
- c. Og så ble den knust. (Jente, 5;4)

I motsetning til modale hjelpeverb, er andelen temporale og passivdannende hjelpeverb betydelig mindre (Figur 2, Tabell 6). Vi antar forskjellen kan være grunnet et økt krav for morfologisk kompetanse. Temporale og passivdannende hjelpeverb krever nemlig et hovedverb i perfektum som utfylling (20b). Barn må dermed lære nye bøyingsformene for å oppfylle de nye grammatiske behovene, samtidig som de må forholde seg til hjelpeverbets tempusform. Blant hjelpeverbene er det de passive som opptrer minst. I passivkonstruksjoner (20c) får funksjoner andre semantiske roller enn de typisk ville hatt i en aktivsetning. I tillegg er slike konstruksjoner uvanlige i det muntlige språket. Vanskelighetsnivået og lav frekvens kan være forklaringer for hvorfor vi observerer en lavere andel passivkonstruksjoner i barnespråk. Temporale verbkonstruksjoner øker imidlertid hos de eldre aldersgruppene (Tabell 4), og kan tale for at grammatisk kompleksitet øker i takt med alder.

Bruk av det modale hjelpeverbet *skal* i FIT. FIT hadde høyest bruk av hjelpeverb og modale hjelpeverb i gruppe 1, sammenlignet med S&S (Figur 13). Vi kan se at *skal* er ofte brukt av barna i plasseringen av lekene i FIT for å uttrykke nødvendighet og planlegging. Eksempler på bruk av *skal* (21a-b) i leken er en del av samarbeidet om å finne ut av organiseringen av lekene.

- (21) a. Den siste skal være her. (Jente, 2;11)
b. Og hvor skal være treet? (Gutt, 3;6)
c. Dei skal klatre på anda. (Jente, 3;6)

Eksempel (15c) kan vitne om innlevelse i leken, da barnet antakelig refererer til noen av figurene, som skal klatre på anda. Ellers kan transkripsjonene vitne om lite rollelek og at figurene snakker sammen. Sammen med den voksne setter barna ut dyrene og plasserer gjenstandene i forhold til hverandre. Det kan være at mangelen på lek stammer fra en uklar kontekst, fordi barna venter på å få en oppgave eller beskjed av de voksne. Voksne er vanligvis i en maktposisjon ovenfor barn, og barn er vant til å måtte gjøre det voksne sier (Høigaard, 2019 s. 49). I elisiteringen skal de leke sammen, en aktivitet som i større grad er preget av frivillighet og frihet. Uten klare rammer kan fri lek med voksne være en kontekst som er vanskelig å tolke for barna. I tidligere forskningsprosjekt (Eisenberg et al. 2018) har lekbasert elisitering blitt utført hjemme med en forelder, dette kan føles tryggere for barnet.

Argumentstruktur

Som vi har vært inne på er GYL et mål som ser ut til å gjenspeile kompleksiteten i språket. Jo flere ord barna kombinerer, jo mer må til for at disse ordene skal kombineres på rett måte. Samtidig gir flere ord også muligheter for å uttrykke mer. Jo flere ord, potensielt

flere ledd, og jo flere ledd, jo flere verb vil kunne få oppfylt sine syntaktiske krav når de blir tatt i bruk. Vi ser en tydelig stigning i GYL fra 2;0-4;5 års alder, men ikke det tydelige spranget som ser ut til å finne sted i aldersgruppa 2;6-3;0, i N-LARSP (Ribu et al., 2019). Senere faller faktisk GYL i vårt materiale noe. Der det går ned i GYL, er ikke det et bytte av elisiteringsmateriale, altså er individuelle forskjeller en mer troverdig forklaring (figur 5).

Hvor mange argumenter er knyttet til verbene. Resultatene fra delen om *hvor mange* argument verbet krever forteller at de ulike aldersgruppene skiller seg noe fra hverandre. Alle aldersgruppene uttrykker seg med verb og tilhørende argument, noe som stemmer overens med CDI-studien (Kristoffersen et al., 2012) og N-LARSP-studien (Ribu et al., 2019) som begge rapporterer om at det er vanlig for barn å bruke to og flerordsytringer ved 2-årsalder.

I vårt materiale forekommer det eneverdige og toverdige verb hos den yngste gruppen (2;0-2;5), at GYL likevel er under 2 forteller oss at det kun er relativt få ytringer som inneholder to eller flere ord. I alle de tre yngste gruppene er kombinasjonen av eneverdig verb og subjekt den vanligste strukturen. Dette samsvarer også godt med at GYL ligger mellom 1,72-2,63 (Figur 3). Videre ser vi at de toverdige verbene blir mest brukt i gruppen 3;6-3;11, samtidig som GYL fortsetter å øke til 3,32. At flere toverdige verb blir brukt, krever nødvendigvis at ytringene inneholder flere ledd og gjerne flere ord.

Treverdige verb forekommer først i aldersgruppen 3;0-3;5, og i de eldre gruppene finner vi også denne verbtypen, med unntak av i gruppen 5;0-5;5. Treverdige verb krever tre ledd, i tillegg til verbet. GYL forteller oss at aldersgruppen 3;0-3;5 ikke typisk uttrykker seg med så mange komponenter i en ytring, men de har altså evne til det (Figur 3).

Bruk av toverdige verb i S&S. Vi kan anta at elisiteringsmaterialet har en innflytelse på bruk av argumentstruktur, siden det er knyttet til bruk av spesifikke verb. Sammenlignet med preteritumsbøyning, som kan brukes på alle verb, kan vi si at argumentstruktur er tettere knyttet til hvilket verb som brukes og den semantiske betydningen til verbet. S&S har elisitert flest toverdige verb i begge grupper. Dette kan bety at bildene i boken har et rikt mangfold av flere aktører som utfører handlinger sammen eller alene, som legger til rette for bruk av toverdige verb.

Hvilke argumenter er knyttet verbene. Videre vil vi se på *hvilke* ledd som fyller verbenes krav om argument. Subjekt og objekt forekommer som argumenter til verb i alle aldersgruppene.

Subjektet blir i noen tilfeller brukt på en effektiviserende måte, nemlig som fellesledd for flere verb. Flere verb benytter seg av samme ledd for å få oppfylt sine krav om argumenter i setningen. Når vi ser på hvilke strukturer de ulike komponentene som tilhører argumentstruktur skaper, ser vi at mer enn ett verb benytter seg av samme subjekt. Vi sier at subjektet fungerer som fellesledd for disse verbene. Dette er en effektivisering som forekommer først i aldersgruppen 3;0-3;5, og forekommer deretter i alle aldersgrupper som er eldre. Dette gjelder i setningkontekster som tolkes som hovedsetninger. I leddsetninger er det kun den eldste gruppen som bruker denne effektiviseringen, noe som tyder på at det krever mer av barna å framstille ytringer med denne typen kompleksitet. Dette underbygger antakelsen om at språklig kapasitet øket med alder.

(22) a. Så gikk de ut i skogen og ropte. (Gutt, 5;6)

(ENV, SUBJ, ENV)

b. Men mannen kan stao her og passe på kydn. (Gutt, 3;6)

(SUBJ, ENV, TOV, OBJ)

Adverbial forekommer først som argument i gruppen 2;6-2;11, det blir altså en større variasjon i hvilke leddtyper som utgjør argumentene. Fra adverbial observeres for første gang, 2;6-2;11, som argument i datamaterialet, forekommer denne leddtypen også som argument i de eldre aldersgruppene. Adverbial forekommer som argument til både to- og treverdige verb. Når adverbialet utgjør argument til et treverdig verb er det sammen med objekt og subjekt.

Subjektspredikativ forekommer først i gruppen 3;0-3;5. Argumentstrukturen til kopula er ikke undersøkt. Fra 3;0-3;5 er subjektspredikativ tistede som argument i alle aldersgrupper, det framstår altså stabilt. Aldersgruppen 4;6-4;11, skiller seg ut med en særlig stor andel, det kan tyde på at det enten er noen verb disse barna foretrekker, eller at de øver seg i en etableringsfase. På grunn av det lave antallet deltakere kan individuelle forskjeller også få større utslag.

Objektspredikativ og indirekte objekt og forekommer kun med treverdige verb i vårt materiale. Disse argumentene ser ut til å opptre kun når det først finnes både et subjekt og et objekt. Forekomsten av disse framstår som mer sporadisk, men kan naturlig forklares ved at det er ganske avgrensa hvilke verb som krever disse leddene. Likevel ser vi en antydning til at verb som krever objektspredikativ brukes noe seinere enn de andre.

Blant de argumentene som ikke er uttrykt, men som skulle vært det, er det svært få. Dette forteller oss at de verbene barna tar i bruk ser de ut til å ha en dyp kunnskap om, som ikke bare handler om hva verbet isolert sett betyr, men også hvilke syntaktiske krav som må oppfylles når de blir brukt. En forklaring på dette kan også være at de argumentene verbet krever ofte er logiske. Om *noen* minster noe, så blir nødvendigvis også *noe* mistet. Denne typen referenter er logiske, men også høyst leksikalske. Dette stemmer overens med det Høigård skriver om at innholdsord er tidligere enn funksjonsord, i språkutviklingen. De

ordene vi har sett etter er typiske innholdsord (Høigård, 2019, s. 29). Funksjonsord vil antakelig i større grad mangle, noe som er en logisk forenkling fra barnets side, siden innholdsordene er viktigst for å begynne å skape en felles forståelse med samtalepartneren (Høigård, 2019, s. 100).

Vi ser altså en noe ujevn, men økende variasjon i hvilke ledd som utgjør argument i setningene. De ulike leddtypene dukker opp, noen jevnt høyt, andre mer sporadisk, og til slutt er alle *aktive*. Fordi ulike verb har ulike krav, er denne variasjonen også en indikasjon på at det er en større variasjon i hvilke verb de faktisk bruker.

Videre studier

Det finnes få studier som undersøker typisk språklig utvikling til norsktalende barn. En omfattende normdatabase for typisk språkutvikling ville være et nyttig verktøy for kartlegging av atypisk språkutvikling. Taledataene vi har analysert ble samlet inn i et tverrsnitt. Et nyttig supplement ville vært longitudinelle studier for å undersøke tidssensitive prosesser slik som språkutvikling er.

Gjennom vårt arbeid med taledatamaterialet har vi funnet noen områder som er verdt nærmere utforskning. Formen til de ulike argumentene er et område som med fordel kan utforskes videre. Det ser ut også til å være bestemte verb som genererer argument som selv inneholder verb som danner egen argumentstruktur, denne typen kompleksitet kan være interessant å utforske videre. I tillegg observerte vi at verb som vanligvis opptrer som hjelpeverb ser ut til å opptre på lignende måte som hovedverb. Voksenrollen og den voksnes språk i elisitering er også faktorer for videre undersøkelse, da disse påvirker hva barna sier.

Konklusjon

I denne studien har vi undersøkt barns utvikling og bruk av verb. Mye av det vi vet om barns språkutvikling fra før kan bekreftes. Våre resultater underbygger språklæringens suksessive natur.

Vi ser at bruk av bøyingsgrupper med høyere typefrekvens forekommer tidligere enn bøyingsgrupper med lavere typefrekvens. Videre utgjør de temporale hjelpeverbene en stadig større andel blant hjelpeverbene, som inngår i den komplekse verbfrasen. Vi ser også at barna kombinerer ord allerede fra den yngste gruppen. Den gjennomsnittlige ytringslengden øker tydelig fra yngste til eldste gruppe. Samtidig med økt ytringslengde utgjør også de toverdige verbene en større andel. Barna tar etter hvert i bruk verb som genererer strukturer som knytter til seg flere setningsledd. De bruker også ulike verb som gir en økende variasjon blant hvilke setningsledd som utgjør argument.

Resultatene viser at språklig kapasitet øker med alderen. Likevel kan vi ikke overse innflytelsen de ulike materialene har hatt på barnas språk. Våre funn viser at det er en forskjell på hvor mange verb barna bruker i møte med de ulike materialene. Vi har sett at FWAY og FIT elisiterte i gjennomsnitt flest ord per ytring, mens det var S&S som elisiterte flest verb. For å få tilgang til taledata som er representativ for barns språkferdighet bør en inkludere varierte former for elisiteringsmateriale.

Gjennom våre undersøkelser av når og hvordan barn bruker verb kan vi se at det skjer en suksessiv utvikling der barna bruker stadig mer språk. Språket inneholder en større kompleksitet, effektivitet, og variasjon. Språkbruken er også påvirket av konteksten. Det er likevel vanskelig å trekke klare slutninger om hva som kan forventes språklig av barn i ulik alder, da det er relativt få deltakere, og individuelle forskjeller får store utslag. Samtidig speiler nettopp denne variasjonen mellom ulike barn, de forskjellene som finnes blant barn generelt.

Referanseliste

- Christensen, L. (2010) Early Verbs in Child Swedish – A Diary Study on Two Boys. Verb Spurts and the Grammar Burst. Nordlund 30. Lund: Centre for Languages and Literature, Lund University.
- Dalseth, C., Hjelmaas, M., & Lund, H. E. (2020). Språkutvikling hos norske barn. (Masteroppgave). Universitetet i Bergen.
- Eisenberg, S. L., Guo, L.-Y., & Mucchetti, E. (2018). Eliciting the Language Sample for Developmental Sentence Scoring: A Comparison of Play With Toys and Elicited Picture Description. *American Journal of Speech - Language Pathology (Online)*, 27(2), 633-646. doi:http://dx.doi.org/10.1044/2017_AJSLP-16-0161
- Faarlund, J. T., Lie, S., & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fondevik, J. S., & Lodden, J. (2020). Syntaktisk utvikling hos norske barn. (Masteroppgave). Universitetet i Bergen. Hentet fra <https://hdl.handle.net/1956/22854>
- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller?: barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grossmann, K. (1997). *Se og si- ordboka mi*: Gyldendal Tiden.
- Hagen, J. E. (2000). *Norsk grammatikk for andrespråklærere*. Gyldendal Akademisk.
- Heggstad, K. (1982). *Norsk frekvensordbok: de 10000 vanligste ord fra norske aviser*. Universitetsforlaget.
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi* (Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., Eiesland, E. A., & Henriksen, L. Y. (2012). Utvikling og variasjon i kommunikative ferdigheter hos barn som lærer norsk en CDI-basert studie. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 58(1), 34-43.
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., & Sveen, A. (2019). *Språk en grunnbok* (Vol. 5). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lind, M. & Kristoffersen, K. E. (2014). *Når språket svikter: norsk grammatikk i et klinisk perspektiv*. Novus forlag.
- Luinge, M. R., Post, W. J., Wit, H. P., & Goorhuis-Brouwer, S. M. (2006). The ordering of milestones in language development for children from 1 to 6 years of age. *Journal of speech language, and hearing research*, 49(5), 923-940. doi:10.1044/1092-4388(2006/067)
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?:* Ep Dutton co Inc.
- Miller, J. F., Andriacchi, K., & Nockerts, A. (2019). *Assessing Language Production Using SALT Software: A clinician's guide to language sample analysis* (2. utg.). Madison, WI: SALT Software, LLC.
- Ribu, I. S., Simonsen, H. G., Løver, M. A., Strand, B.-M. S., & Kristoffersen, K. E. (2019). 1. N-LARSP: A Developmental Language Profile for Norwegian. In J. B. Martin, F. Paul, & C. David (Eds.), *Grammatical Profiles: Further Languages of LARSP* (s. 1-28): Multilingual Matters.
- Torkildsen, J. v. K. (2010). Barns tidlige språktilegnelse: nye metoder og nye funn. I *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (s. 171-194). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sealey, L. R., & Gilmore, S. E. (2008). Effects of sampling context on the finite verb production of children with and without delayed language development. *Journal of*

Communication Disorders, 41(3), 223-258.

doi:<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2007.10.002>

Simonsen, H.G. (1990) *Barns Fonologi: System og variasjon hos tre Norske og et Samoisk barn*. PhD Thesis, University of Oslo.

Simonsen, H. G., & Bjerkan, K. M. (1998). Testing past tense inflection in Norwegian: a diagnostic tool for identifying SLI children? *International journal of applied linguistics*, 8(2), 251-270. doi:10.1111/j.1473-4192.1998.tb00132.x

Strand, B.-M. S. (2015). «Jeg lese denne» – Root infinitives in Norwegian child language and the functions of finiteness. (Masteroppgave). Universitetet i Bergen. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-50264>

Sveen, Simonsen, H. G., & Theil, R. (2000). *Innføring i lingvistikk* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Valvatne, H., & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur: språkutvikling fram til sjuårsalderen* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag

Appendix 1

Beskrivelse av koder med eksempler

Beskrivelse:	Koder:
Finittet (finit eller infinitt verb)	[FIN]/[INF] Eks: Sverre har[FIN] spist[INF] middag hjemme.
Regelrett verb i preteritumsform	[PRET] Eks: Sverre spiste[PRET] middag hjemme.
Uregelrett verb i preteritumsform	[UPRET] Eks: Sverre gikk[UPRET] hjem for å spise middag.
Hjelpeverb/modalverb	[HV]/[MV] Eks: Sverre har[HV] spist middag hjemme. Eks: Sverre vil[MV] spise middag hjemme.
Utelatte hjelpeverb/modalverb	[*HV]/[*MV] Eks: Sverre [*HV] spist is. Eks: Sverre [*MV] svømme.
Regelrette preteritumsbøyninger	/ (-et/a, -te, -de, -dde) Eks: Sverre spis/te middag hjemme.
Feil fortidsbøyning	/X Eks: Sverre gå/Xdde hjem for å spise middag.
Kompleks verbfrase	[KV] Eks: Sverre har spist[KV] middag hjemme.
Nullverdig verb	[NULLV] Eks: Det regner[NULLV].
Eneverdig verb	[ENV] Eks: Sverre fikser[ENV].
Toverdige verb	[TOV] Eks: Sverre fant[TOV] pinnen.
Treverdige verb	[TREV] Eks: Sverre ga[TREV] Anine en pinne.
Utelatt argument	[*ARG] Eks: Sverre ga Anine [*ARG]
Subjekt	[SUBJ] Eks: Sverre[SUBJ] er en fin hund.
Utelatt subjekt	[*SUBJ] Eks: [*SUBJ] er en fin hund.

Utelatt verb	[*V] Eks: Sverre [*V] en fin hund.
Direkte objekt	[OBJ] Eks: Sverre ga Anine [OBJ].
Indirekte objekt	[OBJ2] Eks: Sverre ga [OBJ2] en pinne.
Adverbial	[ADVL] Eks: Sverre skal hjem[ADVL].
Subjektspredikativ	[SPIV] Eks: Sverre er en fin hund[SPIV]
Objektspredikativ	[OPIV] Eks: Sverre farget ørene rosa[OPIV]

Appedix 2*Alder- og kjønnsfordeling i oppgavens utvalg*

Alder	Jente	Gutt	Totalt
2;0-2;5	1	1	2
2;6-2;11	3	0	3
3;0-3;5	2	2	4
3;6-3;11	2	2	4
4;0-4;5	3	1	4
4;6-4;11	0	4	4
5;0-5;5	2	2	4
5;6-5;11	2	2	4
6;0-6;5	2	2	4
6;6-6;11	2	2	4
Totalt	N=19	N=18	N=37