

Universitetet i Tartu
Det humanistiske og kunstneriske fakultet
Institutt for fremmedspråk og kulturer
Avdeling for skandinavistikk
Norsk språk og litteratur

NOMENFRASENS MORFOSYNTAKS HOS TOSPRÅKLIGE ESTISK-NORSKE BARN

Masteroppgave

Adele Vaks

Veiledere: Virve-Anneli Vihman, PhD

Anu Laanemets, PhD

Tartu

2021

Forord

Masteroppgaver skrives ikke i isolasjon, selv i studieåret 2020/2021. Å skrive denne oppgaven har vært en lærerik prosess på mange måter, og det er mange som har vært med og gjort denne læringsprosessen mulig.

Til mine veiledere, Virve og Anu – takk for deres raushet med tid, gode faglige og praktiske råd og støtte. Hver gang jeg møtte dere for å spørre om råd, dro jeg med mer håp, mot og entusiasme enn jeg hadde før.

Til Antonina – takk for urokkelig oppmuntring, tips om mobilitetsstipendet, hjelp med språkvask, gode råd i skriveprosessen, og alt annet jeg ikke rekker å ramse opp her. Uten deg hadde jeg ikke vært her jeg er.

Til mine kursekamerater – dere er den fineste gjengen man kan ønske seg for masterstudier midt i en pandemi. Som en vis mann har sunget: *«I couldn't do this with anybody else, og I don't think I could take it by myself»* (Pétursson, 2020).

Det var mulig å skrive oppgaven takket være mobilitetsstipendet fra Diku. Estiske skoler i Oslo og Trondheim, samt Jonatan, Merilin, Kaili, Ilona, Antonina og Øyvind hjalp meg med å finne deltakere. Sta. Katarinahjemmet i Oslo tok meg varmt imot under feltarbeidet. Barnehagen på Hiiumaa var imøtekommende i arbeid med det estiske utvalget. Selina var min dyktige assistent under forberedelsene for feltarbeid. Øyvind Rangøy hjalp med korrekturlesing av de norske transkripsjonene, samt med spørsmål om norsk talemål. Min familie og Betti tok seg bokstavelig talt av meg mens jeg skrev, og gjorde hele prosessen mulig. Jeg er enormt takknemlig til hver og en av dere.

Sist, men ikke minst – takk til alle barn og familier som jeg fikk møte, som tok meg varmt imot og ga av si tid. Denne oppgaven er skrevet om og for dere.

Innhold

1. Innledning	5
2. Teoretisk forankring og tidligere studier	9
2.1. Tospråklig utvikling og språkenes interaksjon	9
2.1.1. Tospråklig utvikling	9
2.1.2. Språkenes interaksjon	14
2.2. Tilegnelse av nomenfrasens morfosyntaks i estisk og norsk	15
2.2.1. Tilegnelse av nomenets morfosyntaks hos estiske barn	15
2.2.2. Tilegnelse av nomenfrasens morfosyntaks hos norske barn	18
2.3. Tidligere forskning med froskehistoria	20
3. Nomenets og nomenfrasens morfosyntaks i estisk og norsk	23
3.1. Nomenets morfosyntaks i estisk	23
3.2. Nomenfrasens morfosyntaks i norsk	25
4. Metode	29
4.1. Utvalg	29
4.2. Datainnsamling	30
4.2.1. Spørreskjema om språkmiljø	31
4.2.2. «Frog, where are you?»	32
4.2.3. Personlig narrativ	33
4.2.4. Prosedyre	34
4.3. Analyseprosedyre	37
4.3.1. Kvantitativ analyse	37
4.3.2. Kvalitativ analyse	39
5. Resultater	40
5.1. Kvantitative data	40
5.2. Kvalitative data	54
5.2.1. Kvalitativ analyse av de estiske fortellingene	54
5.2.2. Kvalitativ analyse av de norske fortellingene	69
6. Diskusjon	77
7. Konklusjon	83
Resümee	87
Litteraturliste	92

Vedlegg 1. Liste over transkripsjonstegn brukt i transkripsjonene av lydopptak.....	99
Vedlegg 2. Transkripsjon av et lydopptak gjort med et tospråklig barn.....	100
Vedlegg 3. Transkripsjon av et lydopptak gjort med et enspråklig estisk barn.	103
Vedlegg 4. Transkripsjon av et lydopptak gjort med et tospråklig barn og et enspråklig norsk barn	105
Vedlegg 5. Froskehistorier på estisk og på norsk.....	108
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks.....	112

1. Innledning

«Så går han til toppen og roper konna kus sa oled. Frosk hvor er du.»

Sitatet stammer fra et estisk-norsk barn på 5 år. Han ser på ei bildebok og forteller om den til sin norske venn. Tidligere har han hørt historia på estisk, og plutselig roper gutten i fortellinga etter frosken sin på estisk. Men det gjør ikke noe – barnet tolker sitt uttrykk til vennen og fortsetter deretter rolig med fortellinga.

Den unge fortelleren er ett av veldig mange barn verden rundt som vokser opp *flerspråklig* eller *tospråklig*, dvs. bruker flere enn ett språk i hverdagslivet sitt. Det er faktisk blitt anslått at omtrent halvdelen av verdensbefolkningen er flerspråklig (Grosjean, 2010). Selv om det er relativt vanlig å vokse opp omgitt av flere språk, er det fremdeles mye som er utforsket når det gjelder flerspråklig språktilegnelse. Hva skjer når ulike morfosyntaktiske systemer skal tilegnes og anvendes på ulike leksikoner? Hvilke indre og ytre faktorer spiller en rolle for språktilegnelsen?

Hittil har forskninga vist at selv om språkutvikling følger samme hovedtrekk hos en- og tospråklige barn, er det enda flere nyanser som medvirker i tospråklig språkutvikling (Genesee, 2006; Meisel, 2007; Ryen og Simonsen, 2015). Derfor er det viktig å ha en bedre forståelse av hva som foregår ved flerspråklig utvikling, samt hva som påvirker utviklinga av språkene. Dette kan hjelpe foreldre og pedagoger å ta informerte valg for å hjelpe barn på vei mot flerspråklig kompetanse.

Denne oppgaven vil bidra til å finne ut mer om tospråklig utvikling i konteksten av estisk-norsk tospråklighet, et språkpar som er relativt utforsket. Oppgaven undersøker språkbruken til estisk-norske barn i Norge som bruker både estisk og norsk daglig. Nærmere bestemt handler undersøkelsen om *nomenfrasens morfosyntaks*, dvs. bruk av ulike former av substantiv, adjektiv, pronomen og tallord¹, samt deres samsvar med andre ord innen en

¹ En nærmere forklaring på hvilke ordklasser begrepet *nomen* dekker over i estisk og norsk, finnes i kapittel 3.

nomenfrase – setnings- eller ytringsledd «som inneheld eit substantiv eller eit pronomen aleine eller i lag med eitt eller fleire tillegg (Theil, 2018).» For å få et mer nyansert bilde av faktorene som har effekt på språkbruk, ser jeg på nomenbruk i sammenheng med *språklig innputt*, dvs. språket som er brukt rundt og i samtale med barnet, og til en viss grad med *språklig output*, dvs. språket som barnet selv bruker.

På begge språkene innebærer nomenbøyning komplekse, men ulike kategorier, slik som kasus i estisk og bestemthet i norsk. Ved å se på barnas nomenbruk kan man kartlegge et viktig område i språktilegnelsen. Dessuten kan analyse av morfosyntaktiske trekk ved nomenfrasen gi verdifull innsikt i hvordan språkkontakt mellom de to språkene kommer til syne. I oppgaven vil jeg finne svar på følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan bruker estisk-norske barn nomenfrasens morfologi på hvert av sine språk? Hvilke likheter og forskjeller finnes det, sammenliknet med de enspråklige jevnaldrende?
- Kommer språkkontakt til syne i nomenbruk hos estisk-norske barn? Hvis ja, på hvilken måte?
- Kan morfosyntaktiske bruksmønstre hos estisk-norske barn forklares med andelen av språklig innputt de får på hvert av sine språk?

For å svare på forskningsspørsmålene, har jeg gjort lydopptak med tospråklige barn og deres enspråklige norske og estiske jevnaldrende. For å finne svar på forskningsspørsmålene, blir transkripsjonene av lydopptak kartlagt kvantitativt og analysert kvalitativt.

Det er mange ulike begrep som brukes for å snakke om de ulike språkene man kan, og forholdene mellom dem. Det er også mange måter å definere begrepene på. Jeg bruker begrepene *morsmål* og *førstespråk*, og betegnelsen *S1*, om det språket eller de språkene man først lærer seg i barndommen (Matthews, 2007a). Dette kan være ett språk, eller flere språk som tilegnes samtidig. I motsetning til det er *andrespråk*, også betegnet med *S2*, språket som man lærer seg etter førstespråket, gjerne utenfor hjemmet. *Andrespråk* blir også brukt om språket som har en viss posisjon i samfunnet, men som ikke er førstespråket

til alle samfunnsmedlemmer. (Matthews, 2007c) Når det gjelder estiske innvandrere i Norge, kan man si at estisk som regel er førstespråket, mens norsk er andrespråket.

Når det gjelder flerspråklige barn, skiller man ofte mellom *simultan* eller *samtidig flerspråklighet*, og *suksessiv, sekvensiell* eller *trinnvis flerspråklighet*. Ved *simultan flerspråklighet* tilegner man to språk samtidig. Da snakker man gjerne om to førstespråk. (Matthews, 2007e) Ved *suksessiv flerspråklighet* tilegner man seg ett språk først, og det andre seinere (Matthews, 2007d). Det kan diskuteres om skillelinja mellom simultan og suksessiv flerspråklighet burde settes ved en viss alder (se Meisel, 2007, for en diskusjon), eller om man burde gå ut fra mengden av innputt. Det ser ut til at det finnes visse sensitive perioder i barnets språktilegnelse (Meisel, 2007), når det er lettere for hjernen å tilegne en eller annen aspekt ved språket. Det har likevel blitt funnet at i bruk av grammatiske konstruksjoner er det ofte ikke simultan eller suksessiv språktilegnelse som er avgjørende, men heller mengden innputt barna har fått (Unsworth *et al.*, 2011; Ågren, Granfeldt og Thomas, 2014) Derfor har jeg valgt å ikke dele barna i undersøkelsen inn i to grupper som suksessive og simultane tospråklige, men heller gå ut fra barnas individuelle profiler når det gjelder språklig innputt.

Uansett rekkefølge på tilegnelsen kan ett av språkene være *dominerende* – dvs. sterkere og foretrukket av brukeren. Det dominerende språket kan også defineres via språkmiljøet, dvs. dominerende språket er det som brukeren hører mest. Det andre, *ikke-dominerende* språket kan også kalles for *svakere* språk. Språkdominansen kan endre seg i løpet av livet, og førstespråket trenger ikke være det dominerende språket. (Meir, 2018, ss. 2–3)

I Norge er norsk *majoritetsspråket*, dvs. det brukes av flest innbyggere, samt i medier, utdanningssystemet, i statlige institusjoner osv. Samtidig bor det flere *minoritetsspråklige* grupper i Norge som har et annet morsmål enn norsk. Spørsmålet om smart støtte til flerspråklige elever er aktuelt ikke minst i utdanningssystemet. Samtidig er det emosjonelt viktig for mange foreldre å støtte språkutvikling på hjemmespråket. Fra forskninga er det kjent at ulike språk lagres og aktiveres sammen i hjernen (Kroll, Bobb og Wodniecka, 2006),

og at det kan være forbindelser mellom språkkunnskaper i ulike språk (Grøver, Lawrence og Rydland, 2016; Meir, 2018). For å forstå og støtte flerspråklig utvikling hos alle flerspråklige barn, er det aktuelt å utforske ulike språkpar og måten deres interaksjon viser seg på. Denne oppgaven er den første som ser på kombinasjonen av estisk og norsk i en slik sammenheng.

Masteroppgaven består av sju kapitler. I første, innledende kapittel har jeg forklart oppgavens formål og de viktigste begrepene. I andre kapittel gir jeg en oversikt over teoretisk bakgrunn og tidligere forskning på feltet. I kapittel tre beskriver jeg de grammatiske systemene i estisk og norsk som er relevante for oppgaven. Fjerde kapittel handler om metoder brukt til å samle inn og analysere dataene, samt forklarer metodologiske valg. I femte kapittel presenterer og analyserer jeg resultatene mine, og i sjette kapittel diskuterer jeg resultatene i lys av tidligere forskning. Oppgaven avsluttes med en konklusjon.

2. Teoretisk forankring og tidligere studier

I kapittelet gir jeg en oversikt over tidligere forskning og kjente teorier om tospråklig språkutvikling, språkenes interaksjon, og rollen til språklig innputt. I tillegg sammenfatter jeg tidligere forskning om tilegnelsen av nomenfrasens morfosyntaks hos estiske og norske barn. Til slutt beskriver jeg noen prosjekter gjennomført tidligere med «*Frog, where are you?*» (Mayer, 1969) i Norge og i Estland.

2.1. Tospråklig utvikling og språkenes interaksjon

I underkapittelet beskriver og forklarer jeg det som man hittil har funnet om flerspråklig språktilegnelse og språkenes interaksjon.

2.1.1. Tospråklig utvikling

De første studiene om tidlig tospråklighet var dagbokstudier gjort i begynnelsen av 1900-tallet. Som regel hadde disse studier personlige motiver. De ble gjort av lingvister og psykologer som forsket i språkutviklinga til sine egne flerspråklige barn, eller av misjonærer som fulgte sitt barns språkutvikling i et flerspråklig miljø. Selv om disse tidlige studier spilte en viktig rolle for tospråklighetsstudier og utviklingspsykologi, var de ofte påvirket av et 'monolingvistisk syn' på flerspråklighet, dvs. antakelsen om at enspråklighet er normen for språkbruk. Flerspråklighet blir, på en eller annen måte, et avvik fra normal språkutvikling. I tillegg impliserer det monolingvistiske synet at en 'ekte flerspråklig taler' kan begge språkene sine på like høyt nivå, gjerne like bra som en enspråklig taler av hvert språk. (Meisel, 2007, ss. 92–93)

I tillegg til dagbokstudier om egen familie ble det gjennomført studier om flerspråklige barn i skolekontekst. I likhet med dagbokstudier kan man sette spørsmålstegn ved metodologisk troverdighet i disse studiene. Metodologien i disse studiene favoriserte ofte enspråklige barn. (Hakuta og Diaz, 1985) Derfor var det rådende synet lenge at det å vokse opp med to språk kan skade barnets allmennkognitive utvikling og akademiske prestasjon. Peal og Lambert (1962) var de første som viste at tospråklighet faktisk kan bidra positivt til allmennkognitiv utvikling. Også denne studien har seinere blitt kritisert fra en metodologisk synsvinkel (se Hakuta og Diaz, 1985, ss. 320-322 for en oversikt over kritikken). Likevel har

denne studien endret diskurset i tospråklighetsstudier med å komme fram til at flerspråklighet i barndommen ikke er skadelig i seg selv. Fra og med 1960-årene finnes det stadig mer mangfoldig forskning om tospråklig språkutvikling, og i dag er tospråklighetsstudier et selvstendig og tverrfaglig forskningsområde.

En av de første, og lenge mest innflytelsesrike studier om tospråklige barns språkutvikling ble gjort av Volterra og Taeschner i 1978. De observerte språkutviklinga til simultant tospråklige barn, og definerte tre stadier i deres språklige utvikling. I det første stadiet har barnet ett leksikalsk system med ord fra to språk. I det andre stadiet har barnet to atskilte leksikalske systemer, men bruker den samme syntaksen i begge språk. I det tredje, sluttstadiet, har barnet to atskilte systemer med hvert sitt leksikon og syntaks. Volterra og Taeschner (1978, s. 312) understreker at barn knytter hvert av språkene til bestemte personer som bruker det språket, dvs. bruker «én person – ett språk» prinsippet formulert av Ronjat allerede i 1913 (henvist i Volterra og Taeschner, 1978, s. 312).

Seinere studier har gitt grunn til å tro at barna opererer likevel med to språksystemer fra tidlig alder av. Paradis & Genesee (1996) studerte 2-3-årige fransk-engelske tospråklige barn, og fant verken *transfer*, *akselerasjon* eller *forsinkelse* i hvordan deres grammatiske systemer utviklet seg. De definerte *transfer* som bruk av ett språks grammatiske trekk på det andre språket. *Akselerasjon* skjer når kunnskap i det ene språket gjør at barnet tilegner seg visse funksjoner i det andre språket tidligere enn enspråklige jevnaldrende, mens *forsinkelse* betegner det allment langsommere tempoet hos tospråklige. (op. cit., ss. 2-4) Paradis & Genesee konkluderte med at de to språksystemene utvikler seg autonomt fra hverandre, og at ulike språkfunksjoner blir tilegnet stort sett i samme tempo og rekkefølge som hos enspråklige barn. Tilegnelsen av ett språk verken bidro til eller hindret tilegnelsen av det andre språket. (op. cit., ss. 19–22)

Måten tospråklighet påvirker barnets språklige utvikling på, kommer an på hvert enkelt barn og språkmiljøet hun eller han bor i, så her kan det være stor variasjon. Tospråklighet som sånn hindrer verken språklig eller allmennkognitiv utvikling (Bialystok, 2017). Ved visse

betingelser kan flerspråklighet tvert imot bidra positivt til utviklinga av allmennkognitive evner, f.eks. styringen av oppmerksomhet (Bialystok, 2007) og ikke-språklig intellekt (Daller og Ongun, 2018).

En utspredd feiloppfatning har vært ideen om at tospråklighet kan forsinke språktilegnelse (Ryen og Simonsen, 2015). Forskning har vist at tospråklige følger stort sett det samme utviklingsforløpet som enspråklige med alderssvarende språkutvikling. Meir (2018) undersøkte syntaksferdigheter til barn som snakket russisk og hebraisk. Hun kom fram til at både balansert og ikke-balansert flerspråklige barn med alderssvarende språkutvikling gjorde liknende type feil i begge språkene, uansett språkdominans. Barn med spesifikke språkvansker, dvs. noen slags forsinkelse eller vanske i språkutviklinga som ikke skyldes hørselstap eller kognitiv eller neurologisk hemning (Leonard, 2009, henvist i Hallap, Padrik og Raudik, 2014), gjorde annerledes feil. De valgte oftest å forenkle grammatiske strukturer. Tospråklige barn med alderssvarende språkutvikling beholdt den komplekse strukturen, men brukte elementer fra det dominerende språket om nødvendig.

Én av de mange faktorene som spiller en viktig rolle i tospråklig utvikling er språklig innputt. Innputt er blant de faktorene som kan påvirke også enspråklig utvikling mest (Hart og Risley, 2003). Både kvantitet og kvalitet er viktige når det gjelder språklig innputt (Golinkoff *et al.*, 2019, ss. 988–989). Ved tospråklig språkutvikling må man ta i betraktning at språket barn hører, er fordelt mellom flere ulike språk. Språkene man kan, er oftest komplementære – man bruker dem i ulike kontekster med ulike samtalepartnere. De ulike språkbrukskontekstene er gjerne omtalt som *språkdomener*. (Grosjean, 2013, ss. 11–14) Dette kan blant annet forklare noe av forskjellene mellom ordforrådet på første- og andrespråk: man kan skolerelaterte ord på skolespråket, og hjemlige ord på hjemmespråket (Bialystok *et al.*, 2010). Ved simultan tospråklighet, der man lærer flere språk som morsmål fra veldig tidlig alder, har oftest foreldre ulike morsmål, og derfor må barnet snakke ulike språk til ulike slektninger. Da er det naturlig at man har litt ulike ordforråd som følge av at

man gjør noe ulike ting sammen med mor og far, eller med besteforeldre (jf. Ryen og Simonsen, 2015, ss. 201–203).

Det at innputt er fordelt på flere språk, betyr også at tospråklige barn har fått litt mindre innputt på hvert av språkene kumulativt enn deres enspråklige jevnaldrende. I mange studier har tospråklige gjort flere grammatikkfeil enn enspråklige jevnaldrende (Unsworth, 2013; Hallap, Padrik og Raudik, 2014; Meir, 2018). Unsworth (2013, ss. 95–96, 99–100) fant imidlertid at når barna ble sammenliknet ut fra den kumulative innputten, presterte de tospråklige barna like godt eller bedre enn enspråklige. Dette indikerer at tospråklige behersker grammatiske strukturer på lik linje med enspråklige når de har fått omtrent like mye språklig innputt. Unsworth (op.cit., ss. 104–105) fant også at mengden av innputt kumulativt, samt mengden av innputt rundt testingstida, spiller viktigere rolle i grammatikktilegnelse enn innputt i tidlig alder. Startalder ved tilegnelse kan bidra til tilegnelse av enklere grammatiske strukturer som mestres tidlig også hos enspråklige barn (Unsworth *et al.*, 2011; Ågren, Granfeldt og Thomas, 2014). Ved strukturer som også enspråklige tilegner seint, er forskjellen mellom simultan og suksessiv tospråklighet ikke avgjørende.

I denne studien deles ikke barna inn i kategorier ut fra om de er simultant eller suksessivt tospråklige. Dette er ofte vanskelig å slå fast, siden det er mange ulike oppfatninger om hva som burde regnes som simultan flerspråklighet (Meisel, 2007, ss. 19–20; Unsworth *et al.*, 2011, s. 260). For å beskrive barnas språkbakgrunn, bruker jeg data fra spørreskjemaer, som lar meg regne ut andelen språklig innputt barna får på hvert av språkene. På grunnlag av de ovenfornevnte studiene kan man anta at dette er en hensiktsmessig måte å beskrive barnas språklige bakgrunn på. Som de nevnte studiene viser, er det ofte innputt rundt tida for datainnsamling som forklarer det meste av tilegnelsesmønstre av ulike grammatiske konstruksjoner.

Siden språklig innputt påvirker barnets språklige evner, er det viktig å få mangfoldig innputt på begge (eller alle) språkene. Dette innebærer mangfold både i ordforrådet, syntaktiske

konstruksjoner og fonetiske nyanser. Place og Hoff (2016) har funnet at det er fordelaktig å høre språket av morsmålstalere, og at antallet ulike talere man hører språket fra bidrar positivt til språktilegnelse. Tidligere studier peker på at dette kan være fordi man rett og slett tilbringer mer tid i språkmiljøet hvis man har flere talere å høre språket fra. Men i tillegg er det sannsynlig at barna hører et større utvalg syntaktiske konstruksjoner, prosodiske og uttalenyanser når de hører språket fra ulike talere. (se en forskningsoversikt s. 1024) Dessuten kan språklig innputt med *kodeveksling*, dvs. bruk av flere språk innen samme samtale (Myers-Scotton, 2005b, s. 239), i visse tilfeller bidra positivt til språktilegnelse (Place og Hoff, 2016, s. 1038). Man kan altså konkludere med at jo mer variert språk barnet hører, jo flinkere han eller hun blir til å bruke språket selv.

Sammenfattende kan man si at tospråklighet er en annerledes språkbrukssituasjon, men likevel like normal som enspråklighet. Barn som tilegner seg flere morsmål samtidig, kan ha mindre ordforråd på hvert av språkene (Bialystok *et al.*, 2010), og det kan skje at barnet begynner å snakke seinere på ett av språkene enn på det andre (Ryen og Simonsen, 2015, ss. 198–199). I motsetning til allmenne oppfatninger er dette ikke tegn på forsinket eller forhindret språkutvikling. En- og flerspråklig språktilegnelse følger samme hovedtrekk (Genesee, 2006), og det er stor variasjon også innen normen i enspråklig tilegnelse. «Det er enda større variasjon blant tospråklige barn, fordi flere faktorer virker inn» (Ryen og Simonsen, 2015, s. 198), men forskjellene blant en- og tospråklig språktilegnelse er kvantitative heller enn kvalitative (Meisel, 2007, s. 19). Både en- og tospråklige tilegner de samme kategoriene, oftest i samme rekkefølge, men tilegnelsen skjer i ulikt tempo. Mange av de faktorene som spiller inn er knyttet til språklig innputt – språket barn hører og bruker (Ryen og Simonsen, 2015, s. 199). I tillegg må man ta i betraktning at menneskehjernen bruker de samme kognitive mekanismene og ressursene for å lagre og bruke ulike språk, og dette fører til en viss interaksjon og gjensidig innflytelse mellom språkene (Kroll, Bobb og Wodniecka, 2006).

2.1.2. Språkernes interaksjon

Når det gjelder interaksjon, har et viktig forskningsområde innen psykolingvistikkk vært spørsmålet om språkprosessering er selektiv eller ikke. Er de andre språkene «slått av» når man bruker ett språk? Eller kan språkene være aktivert samtidig? Gjennom ulike eksperimenter har man kommet fram til at språkprosessering er grunnleggende ikke-selektiv: ulike språk kan være aktiverte samtidig, og «konkurrere» for å bli valgt hver gang man komponerer ei ytring. Valget for det ene eller det andre språket kan bli tatt allerede på det konseptuelle nivået, dvs. når man finner fram til begrepene man vil gi videre. Men ofte skjer det seinere, på lemmannivået (der man velger leksikalske elementer som skal brukes) eller til og med på det fonologiske nivået (der man velger uttale og prosodi som passer det valgte språket). Ulike faktorer ved talesituasjonen kan påvirke hjernen til å være mer eller mindre selektiv, dvs. konsentrere seg mer om bare ett språk, eller åpne for innflytelser fra flere språk. (Kroll, Bobb og Wodniecka, 2006)

Grosjean (2013, ss. 14–17) har beskrevet dette med sine begrep om språkmodus. Ifølge ham er flerspråklige talere alltid et eller annet sted på skalaen mellom én- og tospråklig språkmodus. Hvor strengt man holder seg til bare ett språk, eller hvor stor sannsynlighet det er for å bruke flere språk i samme samtale, kommer an på samtalepartnere, talesituasjonen, emnet i samtalen, språk og ordforråd man har brukt tidligere i samme samtale (Kroll, Bobb og Wodniecka, 2006; Grosjean, 2013), men også sosial status og verdier knyttet til bruk av det ene eller det andre språket (Myers-Scotton, 2005a).

Siden språkene er lagret i det samme kognitive systemet, finnes det ulike typer interaksjon mellom dem. I faglitteraturen har dette blitt drøftet innen ulike teoretiske rammeverk, og ved hjelp av ulike begrep. Ett av begrepene som tas opp i denne sammenhengen er *interferens* eller *overføring*. Dette har blitt definert som «innflytelsen som kjennskap til et språk har på måten man snakker et annet språk» (Matthews, 2007b). Mange forskere har beholdt begrepet *interferens* for *negativ transfer* eller *overføring*, dvs. innflytelsen som fører til feil i bruk av målspråket eller hindrer læringsprosessen. Negativ overføring stammer oftest fra forskjeller mellom språkene. Likheter ved språkene kan i sin tur føre til *positiv*

transfer eller *overføring*, dvs. innflytelse som hjelper til i læringsprosessen. Overføring kan gjelde både syntaks, semantikk og fonetikk. (Vandenbos, 2007a) Andre begrep som brukes i både andrespråksstudier og tospråklighetsstudier, er *tverrspråklig innflytelse* (*cross-linguistic influence; CLI*) og *tverrspråklig interaksjon* (*cross-linguistic interaction*). Jeg har valgt å bruke begrepene *interaksjon* og *overføring* for å understreke at innflytelsen er gjensidig, og at fenomenet er nøytralt i seg selv. Måten interaksjonen viser seg på, kan være mer eller mindre passende i ulike språkbrukssituasjoner, men ikke «negativ» eller «feil» av seg selv.

Det er foreslått flere teorier om hvilke mekanismer som står bak interaksjonen mellom språkene. Teorien om språkenes gjensidige avhengighet (Cummins, 1979, s. 233) foreslår at tilegnelsen av S2 ved suksessiv tospråklighet kommer an på hvilke kunnskaper man har på S1 på tidspunktet man begynner å lære seg S2, og at et sterkt kognitiv og lingvistisk grunnlag på S1 bidrar til S2-tilegnelse. Flere studier har vist at minoritetsspråklige barn med større ordforråd og mer bruk av S1 hjemme tilegner seg S2 forttere (Grøver, Lawrence og Rydland, 2016; Daller og Ongun, 2018; Mitits, Alexiou og Milton, 2018). Teorien om individuelle forskjeller (Castilla, Restrepo og Perez-Leroux, 2009) forklarer dette imidlertid med at det ligger generelle kognitive mekanismer til grunn for tilegnelse av begge språkene. Har man gode sosiale og kognitive forutsetninger for språklæring, lærer man seg både S1 og S2 forttere. Felles for ulike teorier er erkjennelsen om at språklig utvikling er påvirket av mange faktorer, både indre og ytre. Oppgaven min vil bidra til å beskrive og forklare interaksjonen mellom estisk og norsk hos tospråklige barn, noe som i sin tur kan bidra til den teoretiske diskusjonen om de kognitive mekanismene som knytter språkene sammen.

2.2 Tilegnelse av nomenfrasens morfosyntaks i estisk og norsk

I underkapittelet gir jeg en oversikt over det som hittil er funnet om hvordan estiske og norske barn tilegner seg sentrale trekk i nomenbøyning.

2.2.1. Tilegnelse av nomenets morfosyntaks hos estiske barn

De mest utførlige studier om tilegnelse av estisk morfologi er gjort av Reili Argus (2008), som har sett på tilegnelsen av hele bøyingsmorfologien i estisk. Estiske barn begynner

vanligvis å snakke rundt sin ettårsdag (Argus, 2004, s. 27). Typisk opptre alle ord først bare i én form. Rundt alderen 1;5-1;6² begynner de første mini-bøyningsparadigmene å opptre: noen ord blir brukt i flere enn én form, og ulike former brukes i ulike kontekster. Samtidig brukes de fleste andre ord fremdeles bare i én form (op.cit., s. 37). Estiske barn begynner først å tilegne seg verbets morfologi, og deretter nomenets. Dette kan forklares med at verbformer i mange tilfeller er mer gjennomsliktige enn nomenformer, men også med at man ikke trenger flere nomenformer før man setter sammen ytringer med ett verb og to ulike nomen (Argus, 2008, ss. 28–29).

Utvikling av bøyningsformer for nomen er tett knyttet til syntaks og semantiske roller (Argus, 2004, s. 44, 2008, s. 32). Den første kasusformen er typisk nominativ, som brukes først i nøytral stilling eller som agent (Argus, 2008, s. 30). Det ser ut til at en del av barna har først en kasusfri periode der bare nominativ brukes, før korte partitiv- og illativformer begynner å bli tatt i bruk (Argus, 2004, s. 44). Deretter kommer genitiv og inessiv, og rundt toårsalderen begynner andre semantiske kasus å opptre. Fra de semantiske kasusene er de lokalkasusene og komitativ brukt hyppigst i barnespråket. (op. cit., s. 39)

Tilegnelse av ulike bøyningsformer er påvirket av både fonologiske, morfosyntaktiske, semantiske og pragmatiske faktorer. Det som styrer prosessen mest er likevel språklig innputt: barnet tilegner seg først de formene hun eller han hører mest fra voksne rundt seg (Argus, 2008, p. 42; Granlund *et al.*, 2019). Brukshyppighet på fonologisk liknende former av andre ord kan også bidra til tilegnelse. F.eks. har ordene *konn* 'frosk-NOM' – *konna* 'frosks-GEN' og *koer* 'hund-NOM' – *koera* 'hunds-GEN' fonologisk liknende former både i nominativ og i genitiv. Hvis barnet hører formene *koer-koera* ofte, hjelper dette å skape analogien hos *konn-konna* (Granlund *et al.*, 2019, p. 170). Barn gjør flere feil med ord der kasus kan uttrykkes med flere ulike affikser, eller når ordstammen forandres i ulike bøyningsformer (op.cit., s. 184).

² Barnets alder her og seinere gis i formatet år;måned eller år;måned.dag

Det er noe mindre data om språktilegnelse hos flerspråklige barn i Estland. Marilyn Vihman og Maigi Vija (2006) har gjort en kasusstudie der de sammenlikner tilegnelse av verbbygning hos et enspråklig estisk barn og et barn som tilegner både estisk og engelsk. Også Virve-Anneli Vihman har undersøkt estisk-engelske tospråklige barn, med fokus på morfosyntaksen i kodeveksling (Vihman, 2016, 2018). Morfosyntaks hos tospråklige barn har blitt undersøkt grundigere i sammenheng med språkvansker. Det er en tendens å under- eller overdiagnostisere språkvansker eller forsinket språkutvikling hos tospråklige barn. Derfor er det viktig å skille mellom normal og forsinket språkutvikling hos tospråklige barn. Studier om tospråklighet og språkvansker har imidlertid gitt verdifull innsikt i alderssvarende flerspråklig utvikling.

Marika Padrik, Merit Hallap og Signe Raudik har undersøkt morfosyntaktisk utvikling hos 3-4årige (Hallap og Padrik, 2019) og 5-6årige estisk-russiske tospråklige barn (Hallap, Padrik og Raudik, 2014). I all hovedtrekk følger språkutviklinga hos estisk-russiske barn liknende mønstre som man har funnet hos andre språkpar (Meir, 2018): tospråklige barn likner ofte på jevnaldrende enspråklige med spesifikke språkvansker kvantitativt, men ikke nødvendigvis kvalitativt. Andelen av kasusformer og setninger med avvikende morfosyntaks er altså omtrent lik stor hos enspråklige med språkvansker og tospråklige med alderssvarende språkutvikling (Hallap og Padrik, 2019, ss. 47–48). Ser man derimot på hva slags feil barna gjorde, er det forskjeller mellom tospråklige og enspråklige med språkvansker (Hallap, Padrik og Raudik, 2014, ss. 85–87; Hallap og Padrik, 2019, ss. 48–50). Barna i begge gruppene erstattet oftest kasus innen samme kasusgruppe, dvs. grammatiske kasus for andre grammatiske kasus og lokalkasus for andre lokalkasus. Hos tospråklige barn finnes det likevel også avvik som kan forklares med overføring fra russisk, barnas andre språk. (Hallap, Padrik og Raudik, 2014, s. 85)

Tospråklige mestrer kompliserte setningstyper betydelig bedre enn barn med språkvansker (Hallap og Padrik, 2019, s. 48). Forfatterne forklarer dette med at barn med språkvansker har annerledes mekanismer for språktilegnelse (Padrik, 2010; Hallap, Padrik og Raudik,

2014, s. 86). Hos tospråklige barn følger språkutviklinga derimot stort sett samme mønster som hos enspråklige, men tilegnelsestempoet kommer an på språklig innputt, formens regelmessighet og (pragmatisk) betydning (Hallap og Padrik, 2019, ss. 48–49). De formene som er pragmatisk viktige for barnets hverdagsliv, og som hun eller han hører oftest, tilegner barnet seg raskere. Jo mer variert innputt man får, jo raskere kan man tilegne seg ulike former. Dette kom blant annet til syne i tilegnelsen av kasusbøyning, som er relativt sett mer komplisert enn f.eks. verbbøyning. Der fikk 3-4årige barn med estiske mødre bedre resultater enn barn med russiske mødre. Dette kan være fordi mødre typisk tilbringer mer tid med så unge barn enn fedre, og gir derfor en større andel av deres språklige innputt. (Hallap og Padrik, 2019, s. 49) Mengden og kvaliteten på språklig innputt har altså betydning for barnas tilegnelse av komplekse språklige elementer, f.eks. kasusbøyning i estisk. Denne konklusjonen er aktuell i konteksten av denne studien, som også ser på interaksjonen mellom språklig innputt og tilegnelse av nomenfrasens morfologi.

2.2.2. Tilegnelse av nomenfrasens morfosyntaks hos norske barn

I norsk kan nomen bøyes i tall, bestemthet, og i visse tilfeller (adjektiv og en del av determinativ) i kjønn. I underkapittelet ser jeg nærmere på hvordan norske barn tilegner seg bestemthets- (som er tett knyttet til tall) og kjønnskategorier.

Tilegnelse av bestemthet i norsk barnespråk har blitt utforsket av Merethe Anderssen (2007, 2010). Enspråklige norske barn tilegner seg først den etterhengte bestemte artikkelen (bestemthetsendelsen). Både bestemte og ubestemte artikler forekommer i barnespråket tidlig, og barnet i Anderssens studie hadde stort sett mestret bruk av bestemthetssuffiks allerede litt etter toårsdagen. Bruk av ubestemt artikkel i relevant kontekst tok ett år lengre å mestre (Anderssen, 2010, s. 156). Dette har blitt observert ved skandinaviske språk tidligere, og forklart med at barn i tidlige faser av språkutvikling pleier å foretrekke trokeiske stavelsesstrukturer – noe som det norske substantivet med etterhengt bestemthetsartikkel også er (op. cit., s. 154). Anderssen legger til at også persepsjonsbaserte aspekter spiller en rolle – siden norsk er rik på en- og tostavellesord, blir kontrasten mellom ubestemt form med én stavelse (f.eks. *bil*) og bestemt form med to

stavelser (f.eks. *bilen*) tydelig synlig. Dette betyr også at ubestemt form assosieres med enstavelsesformen *bil*, ikke nødvendigvis med kombinasjonen av ubestemt artikkel *en* og substantivet *bil*. (op. cit., s. 167)

Fraser med adjektiv og dobbelt bestemthet brukes også allerede i to- og treårsalderen, men disse kan by på flere utfordringer. Barn i denne alderen har en tendens å sløyfe enten artikkelen (*den, det, de*), bestemthetssuffikset (*-en, -et, -a*) eller begge to. (se Anderssen og Bentzen, 2013, ss. 85–87 for en oversikt) Anderssen og Bentzen beskriver også språkbruken til et engelsk-norsk barn. Hun sløyfet bestemthetssuffikset i konstruksjoner som krever dobbelt bestemthet, oftere enn enspråklige barn. Forfatterne forklarer dette delvis med at den norske bestemte nomenfrasen er relativt kompleks, sammenliknet med f.eks. tilsvarende engelske konstruksjoner. Som nevnt, byr substantivfraser i bestemt form på utfordringer også for enspråklige barn (op.cit., s. 86). For det andre foreslo forfatterne at tilsynelatende strukturlikheter mellom engelsk og norsk (f.eks. *the dog – den hund(en)*) kan gjøre tverrspråklig transfer mer sannsynlig (op.cit., ss. 97–98). I motsetning til f.eks. kasustilegnelse hos estisk-russiske barn (Hallap og Padrik, 2019) ser forskjellen her ut til å være kvalitativ heller enn kvantitativ.

Når det gjelder tilegnelse av grammatisk kjønn, har man derimot ikke funnet noen kvalitative forskjeller mellom en- og tospråklige barn (Rodina og Westergaard, 2013)³. Kjønnssystemet tilegnes seint – intetkjønnsartikler mestres rundt sjuårsalderen (Rodina og Westergaard, 2015). Både en- og tospråklige barn mestrer først bruk av bestemte suffikser (Anderssen, 2010; Rodina og Westergaard, 2013). Kjønnsmarkering på ubestemte artikler og adjektiv tar derimot lengre tid (Rodina og Westergaard, 2013, s. 65). Barna pleier å *overgeneralisere*, dvs. bruke det vanligere eller mer regelmessige bøyningsmønsteret på ord med mindre vanlige bøyningsmønstre. Hankjønn er det mest frekvente kjønnnet blant

³ De mest utførlige studiene om tilegnelse av grammatisk kjønn er gjort av Yulia Rodina og Marit Westergaard, som har forsket i språkbruk i tromsødialekt. Resultatene som jeg sammenfatter i avsnittet gjelder altså strengt tatt tromsødialekt.

norske substantiv, og barna bruker ofte hankjønnsartikler på både hun- og intetkjønnsord (Rodina og Westergaard, 2013, ss. 62–63, 2015, s. 25).

Både kjønn og bestemthet er nyanserte og mangfoldige kategorier, som også enspråklige barn mestrer seint. Tidligere studier har vist mulig overføring fra andre språk hos tospråklige barn. Denne oppgaven kan bidra til litteraturen med å finne ut mer om mulig overføring mellom estisk og norsk.

2.3 Tidligere forskning med froskehistoria

Ett av de første større prosjektene som brukte Mercer Mayers (1969) «*Frog, where are you?*» (her og seinere også kalt «froskehistoria») var Michael Bambergs «*The Acquisition of Narratives. Learning to Use Language*» (1987), der han så på historiene fortalt av barn og voksne. I 1994 ga Ruth A. Berman og Dan Slobin ut boka «*Relating Events in a Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*» (1994), der de presenterer og sammenlikner liknende materiale fra talere av fem ulike morsmål. Siden har froskehistoria blitt brukt i mange forskningsprosjekter over hele verden. Blant annet finnes det et eget korpus for froskehistorier i databasen CHILDES (*Child Language Data Exchange System*).⁴ Databasen er blant de største og mest brukte internasjonale databaser for barnespråk. Blant annet har transkripsjonsprogramvaren CLAN, som også jeg brukte for å transkribere og analysere lydopptakene, har blitt utarbeidet for å skape filer i passende format for CHILDES.

Froskehistoria har blitt brukt i én tidligere masteroppgave for å forske i norsk-estisk tospråklighet. Karoliine Piksarv (2013) har nemlig forsket i syntaktisk kompleksitet i skriftlige fortellinger av estiske innlærere av norsk som fremmedspråk. Til min viten er det én annen studie gjort med voksne språkinnlærere og froskehistoria i Estland, nemlig Liis Norkroos' (2015) bacheloroppgave. Hun forsket i innlærere med engelsk som morsmål, og oppgaven handler om måter de uttrykker bevegelse på. Froskehistoria har også blitt brukt for å forske i hvordan enspråklige morsmålstalere uttrykker bevegelse (Seinberg, 2011).

⁴ Se <https://childes.talkbank.org/access/Frogs/>

I Norge har Elizabeth Lanza (2001) forsket i tidsuttrykk i fortellingene til engelsk-norske tospråklige barn mellom 4 og 8 år. Hun fant flere forskjeller mellom de tospråkliges språkbruk, og enspråklige jevnaldredes språkbruk, og mulige spor av det andre språket i konstruksjoner barna brukte. F.eks. brukte ett av barna durative uttrykk på norsk, som en parallell for den engelske durative tida (op.cit., s. 36). Barna hadde også en tendens å bruke presens perfektum oftere på engelsk enn deres enspråklige jevnaldrende, mulig på grunn av at perfektum brukes hyppigere i norsk, selv om begge språkene har grammatisk markering for perfektumtida (op.cit., s. 38).

I 2006 forsvarte Sigríður Vilhjálmsdóttir sin masteroppgave om fortellerferdigheter og språkkontakt hos norsk-islandske tospråklige barn. Blant annet undersøkte Vilhjálmsdóttir barnas bruk av kasus på islandsk. Selv om islandsk og norsk er historisk og genealogisk sett mye nærmere hverandre enn estisk og norsk, finnes det paralleller mellom Vilhjálmsdóttirs studie og denne oppgaven. Både islandsk og estisk er kasusspråk, mens barna i utvalget får mye innputt i norsk, et språk med et svært redusert kasussystem. Vilhjálmsdóttir fant at det var flere spor av språkkontakt i de islandske fortellingene enn de norske, trolig på grunn av at alle barna bodde i Norge, og fikk mye norskspråklig innputt (op.cit., s. 82). Alle tre tospråklige barn kasusbøyde substantiv, men det var avvik i valg av kasus. Noe overraskende var det akkusativ som oftest ble brukt i stedet for de andre kasusene. (s. 81) Vilhjálmsdóttir konkluderer med at barnas avvik i kasusbruk ikke er tilfeldige, men følger stort sett samme utviklingsmønster for tilegnelse av kasus som hos enspråklige, selv om deres enspråklige jevnaldrende ser ut til å ha tilegnet seg kasusbruk i større grad i samme alder (s. 84).

Mens Lanza (2001) og Vilhjálmsdóttir (2006) har studert små utvalg kvalitativt, har Karlsen og Hjetland (2017) gjennomført en kvantitativ studie med 54 barn med urdu eller panjabi som morsmål. Forfatterne så på narrativ produksjon på norsk i sammenheng med leseforståelse, kognitive evner, ordforråd på både morsmål og norsk, og avkodingsferdigheter (dvs. ordlesing og fonologisk lesing). Analysene viste en viss sammenheng mellom narrative ferdigheter (sammenheng, språklige kompleksitet) og

leseferdigheter i både 1. og 2. klasse. Selv om studiens design ikke lar dra konklusjoner om årsaksforhold, er det logisk nok å anta at barn som kan skape sammenhengende narrativer med stort ordforråd, forstår også andres tekster bedre.

Også i Norge har froskehistoria blitt brukt for å undersøke språkkunnskaper hos voksne innlærere. Espen Strøm Lønvik (2015) forsket i russiske norskinnlæreres bruk av stedsuttrykk med *på* og *i*. Så vidt jeg vet er det ikke publisert flere undersøkelser i Norge som har brukt Mayers (1969) bok for datainnsamling.

3. Nomenets og nomenfrasens morfosyntaks i estisk og norsk

Oppgaven handler om morfosyntaktiske trekk ved substantiv og de ordklassene som kongruerer, dvs. samsvarer med dem grammatisk sett innen en nomenfrase. Derfor gir jeg her en kort oversikt over de relevante morfologiske systemene i estisk og norsk.

3.1 Nomenets morfosyntaks i estisk

Nomen i estisk har blitt definert snevrere som fellesbetegnelse på substantiv, adjektiv, og tallord (Erelt, Erelt og Ross, 2007, ss. 170–171), men også synonymt med begrepet *kasusbøyd ord* (Erelt, Erelt og Veldi, 2012; Paet *et al.*, 2012). Det gjør også jeg i oppgaven her. Når jeg snakker om nomen på estisk, mener jeg altså substantiv, adjektiv, tallord og pronomen – ordklasser som kan kasusbøyes. I estisk kommer grammatiske trekk som kasus- og tallsbøyning oftest til syne allerede i enkeltnomenets form. Derfor handler analysen av de estiske fortellingene for det meste om enkeltnomen heller enn hele nomenfraser.

Estisk har 14 kasus, deriblant tre abstrakte eller grammatiske kasus, og elleve konkrete eller semantiske kasus. Blant de semantiske kasusene er det seks lokalkasus, som viser romforhold eller retning på bevegelse, men også noen mer abstrakte forhold. Tabell 1 viser de estiske kasusene, samt en kort forklaring på deres funksjoner. Adjektiv, tallord og pronomen bøyes på samme måte som substantiv.

Kasus, forkortelse	Funksjoner	Substantivbøyning	
Nominativ NOM	Svarer på spørsmålene <i>hva? hvem?</i> i subjektsposisjon	<i>konn</i> <i>frosk</i>	Grammatiske kasus
Genitiv GEN	Viser eiendomsforhold, helobjektet, eller komplementet i adposisjonsfraser	<i><u>konn-a</u> purk</i> <i>frosk<u>ens</u> glass</i> <i>ta kirjutas <u>raamat-u</u></i> hun skrev <u>ei bok</u> <i><u>puu</u> otsas</i> på <u>et tre</u>	

Partitiv PART	Viser til delobjektet	<i>Nägin <u>konn-a</u></i> Jeg så <u>en frosk</u>	Lokalkasus
Illativ (additiv ⁵) ILL	«inn i»	<i>majja</i> (additiv) <i>majasse</i> (illativ) inn i huset	
Inessiv INE	«inne i»	<i>maja-s</i> inne i huset	
Elativ ELA	«ut av» for å vise stedsforhold; «om» om mer abstrakte forhold	<i>maja-st</i> ut av huset, om huset	
Allativ ALL	«opp på» for å vise stedsforhold; «til», «for» om mer abstrakte forhold	<i>kivi-le</i> opp på en stein <i>konna-le</i> til frosken	
Adessiv ADE	«oppe på» for å vise stedsforhold; «hos», viser oppleveren eller eieren	<i>kivi-l</i> på en stein <i><u>konna-l on söber</u></i> <i><u>frosken</u></i> har en venn	
Ablativ ABL	«(ned) fra», «av»; viser også opphav eller opphavsperson	<i>kivi-lt</i> (ned) fra steinen	
Translativ TRA	«(bli) til»	<i>muutus <u>konna-ks</u></i> ble til <u>en frosk</u>	Andre semantiske kasus
Terminativ TERM	«(inn)til», viser bevegelse til et visst mål	<i>kivi-ni</i> (gå) til steinen	
Essiv ESS	«som»	<i>konna-na</i> som frosk	
Abessiv ABE	«uten»	<i>konna-ta</i> uten frosk	
Komitativ	«med»	<i>konna-ga</i>	

⁵ De fleste kasusbøyde ord har både en kort (*konna*) og en lang form (*konnasse*) i entall. Den korte formen heter også additiv, og skilles av og til fra den lange formen, som blir da kalt for illativ (Erelt, Erelt og Ross, 2007, s. 247). Oftest regnes de to formene likevel til å utgjøre den illative kasusen sammen (se Kaalep, 2009).

KOM		med frosk	
-----	--	-----------	--

Tabell 1 De estiske kasusene og deres funksjoner (Tuldava, 2001, s. 333; Erelt, Erelt og Ross, 2007, s. 239)

Ett karakteristisk trekk ved kasusvalg i estisk er at språket ikke har én bestemt kasus for å vise til direkte objekt, slik som f.eks. indoeuropeiske kasusspråk ofte bruker akkusativ (Tuldava, 2001, s. 165). Det er to typer av direkte objekt: hel- og delobjekt. Helobjekt uttrykker det at handlingen er fullført, avsluttet, og/eller at «objektet omfatter en helhet eller alt av en bestemt sort (ibid.)»: f.eks. *sõin supi ära* 'jeg spiste opp suppa'. I entall uttrykkes helobjekt med genitiv, mens i flertall uttrykkes det med nominativ: *sõin õunad ära* 'jeg spiste opp epler-NOM'. Objektet står også i nominativ når verbet står i imperativ. Helobjekt brukes bare i positive setninger. Adjektiv som kongruerer med substantivet i objektsposisjon står også i genitiv. Tallord, unntatt *üks* 'ett', står i nominativ, og styrer partitiv entall etter seg: *sõin kaks õuna* 'jeg spiste to-NOM eple-PART'.

Delobjekt uttrykker at handlingen pågår fremdeles, eller at den er gjentatt, og/eller at objektet er en ubestemt del av en helhet: f.eks. *sõin suppi* 'jeg spiste (noe) suppe'. Delobjekt brukes også når setninga er negativ: *ta ei kirjutanud raamatut* 'hun skrev ikke boka'. Delobjekt uttrykkes med partitiv i både en- og flertall. (ibid.) Adjektiv og tallord som kongruerer med substantivet i delobjektsposisjon står også i partitiv.

Et annet karakteristisk trekk ved det estiske kasussystemet (i likhet med andre finsk-ugriske språk) er et relativt bredt utvalg av lokalkasus. De seks lokalkasusene på estisk deles inn i indre (illativ, inessiv og elativ) og ytre (allativ, adessiv, ablativ) lokalkasus. I tillegg til nomen er det en del postposisjoner som kan bøyes i et ufullstendig bøyingsparadigme. Da handler det nettopp om de lokalkasusene, f.eks. *sisse* 'inn, ILL', *sees* 'inne i, INE', *seest* 'ut fra/av, ELA'; *peale* 'opp på, ALL', *peal* 'på, ADE', *pealt* '(ned) fra, ABL'.

3.2. Nomenfrasens morfosyntaks i norsk

Begrepet nomen i norsk har blitt definert på ulike måter: kategorien kan omfatte substantiv og adjektiv (Bolstad, 2018), eller substantiv og pronomen (Theil, 2018). I ei ytring inngår nomen som *kjerne* i en nomenfrase, dvs. at det er nomenet som bestemmer

morfosyntaksen for de andre ordene i frasen (op.cit.). Hele frasen er relevant for morfosyntaktisk analyse, derfor ser jeg på nomenets morfosyntaks gjerne i sammenheng med tilleggene (adjektiv, determinativ) i en nomenfrase. En grundigere forklaring på hvilke ord som er med i datautvalget finnes i kapittel 4.3.1.

Norske substantiv bøyes i bestemthet og tall, og har i tillegg kjønn som egenskap. Bestemthet og tall uttrykkes med de samme formene (Kulbrandstad, 2012, s. 142). Endelsen *-en* på hankjønnsord betegner både det at ordet står i entall, og det at det er i bestemt form. Adjektiv og visse determinativ bøyes i kjønn, tall og bestemthet slik at de kongruerer med substantivet de står til. De fleste dialektene, samt bokmål og nynorsk, har tre kjønn. I tabell 2 gir jeg en oversikt over de ulike bøyingsendelsene som uttrykker tall og bestemthet på bokmål.

Substantivbøyning				
	Ubestemt entall	Ubestemt flertall	Bestemt entall	Bestemt flertall
Hankjønn	en frosk	frosker	frosken	froskene
Hunkjønn	ei jente en jente	jenter jenter	jenta jenten	jentene jentene
Intetkjønn	et sted et hus	steder hus	stedet huset	stedene husene / husa
Adjektivbøyning				
Hankjønn	en grønn frosk	grønne frosker	den grønne frosken	de grønne froskene
Hunkjønn	ei ung jente en ung jente	unge jenter	den unge jenta den unge jenten	de unge jentene
Intetkjønn	et fint sted	fine steder	det fine stedet	de fine stedene

Tabell 2 Tall- og bestemthetsbøyning på bokmål

Selv om bøyingsmønstre i tabellen gjelder skriftspråk, finnes de samme kategoriene også i talemål. Uansett dialekt har substantiv kjønn og bøyes i tall og bestemthet. I talemål er det likevel mye mer variasjon i bøyingsformenenes form. Siden jeg ikke samlet inn data om

dialektbakgrunnen til barna, skal jeg ikke analysere dialekttrekk spesifikt. Likevel er det aktuelt å nevne noen aspekter ved nomenbøyning som er relevante for analysen.

Som det framgår av tabell 2, kan hunkjønnsord bøyes med både artikkel *ei* og bestemthetsendelse *-a* og artikkel *en* og bestemthetsendelse *-en* på bokmål. Det samme gjelder flere dialekter, f.eks. vestkantmålet i Oslo (Mæhlum og Røyneland, 2012, s. 61). I tillegg finnes det bare to kjønn i bergensk: hankjønn og intetkjønn (op.cit., s. 99), men i utvalget mitt er det ingen barn som snakker bergensk. Bruk av *en/-en* på hunkjønnsord er likevel ganske utbredt på Østlandet, der flere av barna i utvalget bor. Studiene viser at hunkjønnsbøyning er i ferd med å forsvinne også i dialekter der det tradisjonelt har vært tre kjønn, f.eks. i Tromsø og Trondheim (Westergaard og Rodina, 2016; Busterud *et al.*, 2020). Uansett hjemsted kan barna høre ulike dialekter av enten foreldre eller andre rundt seg, og barn som allerede kan lese får delen av sin språklige innputt på skriftspråket. Derfor regner jeg hunkjønnsbøyning med både *ei* og *-a*, og *en* og *-en* som riktig, uansett dialekt.

De andre dialektale bøyningssystemene som kommer til å være relevante i min oppgave er nordnorsk og trøndersk. I nordnorske dialekter er det vanlig å bøye hankjønnsord, men stadig mer også hun- og intetkjønnsord i flertall med endelsene *-a* (ubestemt flertall) og *-an* (bestemt flertall) (Mæhlum og Røyneland, 2012, p. 110). Den samme utviklinga skjer i trøndersk, der *-a* og *-an* har tradisjonelt vært brukt bare på én del hankjønnsord, men brukes nå i større grad på alle hankjønnsord, samt hun- og intetkjønnsord (op. cit., s. 79).

Adjektiv bøyes i kjønn, tall og bestemthet, slik at de kongruerer med substantivet de står til. Som vist i tabell 2, finnes det ikke atskilte former for hun- og hankjønnsord. Unntakene er *liten* (adj) og *annen* (det). Determinativ som kongruerer med substantiv, kan ha tre former lik adjektiver, f.eks. *all*, *alt*, *alle*. Noen determinativ har ikke flerstallsformer, og da forekommer det atskilte former for hankjønn/hunkjønn entall og intetkjønn entall, f.eks. *hver*, *hvert*.

Substantiv kan være dobbelt bestemte når det har et påpekende determinativ knyttet til seg, f.eks. *den frosken*, *disse hundene*. (Kulbrandstad, 2012, s. 143) Det samme gjelder

nomenfraser der både determinativ og adjektiv modifierer substantivet: *den grønne frosken*. Dette gjør den bestemte norske nomenfrasen forholdsvis komplisert, siden det er tre ulike bestemthetsmarkeringer (bestemt artikkel, bestemt adjektivsendelse og bestemt substantivsendelse) og to ulike kjønn- og tallmarkeringer (bestemt artikkel og bestemt substantivendelse).

Ubestemt form kan i ulike pragmatiske kontekster opptre både med og uten ubestemt artikkel. Hovedregelen i bestemthets pragmatikk er at ubestemt form brukes for å snakke om noe ukjent for mottakeren, mens bestemt form brukes for å snakke om referenter og forhold som er kjente for mottakeren. Ubestemt form brukes også beskrivende (*Du er en engel*) og klassifiserende (*Hun er lege*), samt for å vise til en helhet eller større gruppe (*Han samler på frimerker*). I det siste tilfellet kan noen ganger også bestemt form brukes. (op. cit., s. 144-145)

4. Metode

Dette kapittelet gir en oversikt over utvalgene i studien, samt metodene brukt for datainnsamling og analyse.

4.1 Utvalg

Materialet som analyseres i oppgaven er samlet inn fra et utvalg av åtte tospråklige barn mellom fem og åtte år, samt fem norskspråklige og fem estiskspråklige barn mellom fem og sju år. Heretter blir begrepet *tospråklig utvalg* brukt for å vise til de åtte barna som bruker estisk og norsk daglig. Alle barna i det tospråklige utvalget bodde i Norge i tidspunktet for innsamling (september—oktober 2020). Nesten alle barn var født i Norge, og med ett unntak, hadde alle bodd i Norge hele livet. Ett av barna hadde flyttet til Norge fra Estland 9 måneder før innsamlingen, men hørt begge språkene hjemme fra fødselen av. I tabellen under finnes det en oversikt over kjønnsfordeling og aldersskalaen til utvalget, samt andelen språklig innputt og *output* (språket barn selv bruker) på estisk og norsk.

	Kjønn	Deltaker- kode	Alder ved første innsamling	Alder ved andre innsamling	Språklig innputt		Språklig <i>output</i>	
					estisk	norsk	estisk	norsk
1	Jente	BIL07	5;7.13	5;7.15	51%	49%	66%	34%
2	Jente	BIL01	5;9.21	5;9.28	73%	27%	59%	41%
3	Gutt	BIL02	5;10.23	5;11.15	29%	71%	28%	72%
4	Jente	BIL10	6;2.23	6;2.23	60%	40%	66%	34%
5	Jente	BIL11	6;4.6	6;4.10	21%	79%	21%	79%
6	Gutt	BIL06	7;10.23	7;10.24	50%	50%	62%	44%
7	Gutt	BIL03	8;4.18	8;4.19	42%	58%	42%	58%
8	Jente	BIL09	8;11.5	8;11.5	66%	34%	66%	34%

Tabell 3 Det tospråklige utvalget

Utvalgets størrelse kommer an på analysemetoder, samt omfanget i en masteroppgave. I planleggingsfasen var målet å rekruttere et utvalg på 5—10 tospråklige barn. En analyse av fortellinger fra flere enn ti barn ville kreve mer tid og arbeid enn det er mulig innen

masteroppgavens rammer. Aldersrammet 5–8 år ble valgt fordi i denne alderen er nominalmorfologi som regel tilegnet hos estiske og norske barn, også de mer kompliserte trekkene.

I tillegg til det tospråklige utvalget er det to enspråklige grupper som er tatt med i analysen for sammenlikningens skyld. Jeg betegner disse sammenlikningsgruppene som *enspråklige* for å vise til at de bruker det samme språket for kommunikasjon både hjemme og i barnehagen eller på skolen, selv om de har kontakt med og kunnskap om noen andre språk, f.eks. engelsk.

Det norske utvalget			Det estiske utvalget		
	Kjønn	Alder ved innsamling		Kjønn	Alder ved innsamling
1	Gutt	5;2.10	1	Gutt	5;4.6
2	Jente	6;6.24	2	Gutt	5;5.27
3	Gutt	6;8.17	3	Jente	6;5.2
4	Jente	7;7.22	4	Gutt	6;8.8
5	Gutt	7;10.17	5	Gutt	7;1.19

Tabell 4 De enspråklige utvalgene

Det tospråklige utvalget ble rekruttert via invitasjoner i sosiale medier, de estiske skolene i Oslo og Trondheim, og personlige kontakter. De fleste av barna bor i urbane områder, mens to barn i utvalget bor i ei mindre bygd. Barna i utvalget kommer fra Østlandet, Trøndelag, Vestlandet og Nord-Norge, og snakker østlandsk, trøndersk, vestlandsk og nordnorsk. Ett av barna snakker sørlandsk fordi mora hennes gjør det, selv om familien bodde i Nord-Norge under innsamlingen. Den norske sammenlikningsgruppa ble rekruttert hovedsakelig ved hjelp av det tospråklige utvalget, men også via personlige kontakter. De norske barna kommer fra Østlandet og Vestlandet. Den estiske sammenlikningsgruppa ble rekruttert via en barnehage. Barnehagen ligger i et tettsted i et ruralt område på Hiiumaa.

4.2 Datainnsamling

Materialet for analyse ble samlet inn fra september til november 2020. Lydopptakene med det tospråklige utvalget og den norske kontrollgruppa ble gjort under feltarbeidet i Norge i

september og oktober 2020⁶. Barn som tilhører den estiske kontrollgruppa, møtte jeg i en barnehage i Estland i november 2020. For alle grupper brukte jeg to metoder for innsamling av språkbruk: først, ei fortelling ut fra bildeboka «Frog, where are you?» av Mercer Mayer (1969), og så kort semistrukturert intervju (Given, 2008). Tospråklige barn fortalte begge delene på begge språkene. I tillegg til samtalen med barn ba jeg foreldrene om å fylle ut et spørreskjema om barnets språkbruk.

Bruk av alle innsamlingsprosedyrer, samt behandling av innsamlet materiale og personopplysningene om deltakere ble godkjent av komiteen for forskningsetikk på Universitetet i Tartu før feltarbeidet. Det var frivillig å delta i prosjektet. Alle deltakere, samt foreldrene deres, ga sitt informerte samtykke for å delta i studien. Skriftlig samtykke ble spurt foreldre, samt fra barn som hadde fylt 7 år. For dette brukte jeg et eget samtykkeskjema tilpasset barn. Yngre barn ga sitt samtykke muntlig.

Deltakere fikk ikke betalt for bidraget sitt. Barna fikk klistremerker, og hver familie fikk ei barnebok på estisk (for tospråklige og estiske barn) eller norsk (for norske barn).⁷

4.2.1 Spørreskjema om språkmiljø

Skjemaet som ble brukt med tospråklige barn en modifikasjon av Bilingual Language Experience Calculator (BiLEC) utarbeidet av Sharon Unsworth (2013). Skjemaet er modifisert av De Cat (2020), og oversatt til estisk av arbeidsgruppa for test for gjentakelse av setninger på Universitetet i Tartu. Gruppa ledes av Virve-Anneli Vihman og Marika Padrik. For denne studien redigerte jeg skjemaet for å tilpasse det for estiske familier som bor i Norge. Skjemaet inneholder spørsmål om hvilke språk barnet hører og bruker daglig, og hvor mye barnet hører og bruker de ulike språkene. Baser på disse dataene kan man regne ut omtrentlig andel språklig input og *output* på begge språkene for hvert barn. I tillegg

⁶ Mitt opphold i Norge ble finansiert av et mobilitetsstipend fra Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku).

⁷ Bøker som ble gitt til familier ble kjøpt med midler fra basisstøtte for forskning innen nasjonale vitenskaper (Rahvusteaduste baasfinantseerimise toetus) innvilget til Virve-Anneli Vihman.

registrerer skjemaet barnets fødselsdato og -sted, om han eller hun ble født mer enn seks uker prematurt, foreldrenes førstespråk og beherskelse av det andre språket i fokus.

For de enspråklige kontrollgruppene brukte jeg et kortere skjema som registrerte barnets fødselsdato, om hun eller han ble født mer enn seks uker prematurt eller ikke, og om hun eller han har tilbrakt mer enn en måned sammenhengende i et annet språkmiljø (f.eks. bodd i utlandet). Prematur fødsel kan i noen tilfeller påvirke barnas kognitive og språkferdigheter. Lengre opphold i andrespråkmiljø kan gjøre at barnet har fått mindre kumulativ innputt enn jevnaldrende som har bodd i førstespråkmiljøet hele livet. Ellers gikk jeg ut fra at de enspråklige barna får omtrent like mye innputt på sitt ene språk, som de tospråklige barna får på sine to språk.

Det må nevnes at alle barn trolig også får noe innputt i andre språk enn norsk og estisk. Det var mange foreldre som nevnte at barna spiller dataspill, bruker internett og ser på TV på engelsk. Barn som går på skole, lærer engelsk der. Likevel er engelsk ikke hovedspråket for kommunikasjon for noen av barna i utvalget.⁸ Derfor kan man kalle engelsk for *fremmedspråk* hos disse barna i den betydninga at språket læres utenfor språkmiljøet (Håkansson og Norrby, 2010). Denne oppgaven handler om forholdet mellom de to språkene som man lærer i språkmiljøet. Derfor har jeg valgt å ikke inkludere fremmedspråk i analysen over barnas språkferdigheter.

4.2.2. «Frog, where are you?»

Boka «*Frog, where are you?*» ble utgitt av Mercer Mayer i 1969 og består av 24 svart-hvite tegninger som forestiller en narrativ om en gutt, en hund og en frosk. I vedlegg 5 finnes det en mulig gjenfortelling på både estisk og norsk. Gjenfortellinga svarer omtrentlig til narrativet jeg fortalte til barna da vi først så på boka sammen.

Jeg valgte å bruke ei bildebok for innsamling av historier fordi narrativer er, som mange andre studier har påpekt, et naturlig og kjent medium for barn (Reese, Sparks og Suggate,

⁸ Unntaket var to barn i den norske kontrollgruppa som hadde tilbrakt seks måneder i USA da de var hhv. 6 og 4 år gamle. Hjemmespråket var likevel norsk for begge barna.

2012, s. 134). I tillegg vil ei bildebok vekke interesse og skape et naturlig utgangspunkt for samtale. Selv om den ble først brukt for datainnsamling om narrative ferdigheter, har den også blitt brukt for å se på grammatiske ferdigheter. For oppgaven min er boka spesielt passende fordi narrativet gir mulighet til å bruke ulike kasus, spesielt lokalkasus på estisk (siden personene beveger seg i naturen). På norsk gir narrativet en mulighet til å bruke ulike referensielle nomenfraser med nomen i bestemt og ubestemt form. Begge kategoriene (kasus og bestemthet) er av spesiell interesse, siden oppgaven handler om nomenets morfosyntaks.

Det må nevnes at Mayers bok er relativt sett gammel, og har fått kritikk for å være utdatert. For eksempel har det blitt påpekt at boka forutsetter kjennskap til nordeuropeisk eller -amerikansk natur og vestlig kultur, deriblant vestlig tradisjon av barnehistorier og bildebøker. Analysen av narrativenes struktur går ofte ut fra de voksnes fortellerstil. Derfor kan det være problematisk å bruke boka i studier om ikke-vestlige kulturer og fortellertradisjoner, samt for å vurdere fortellerferdigheter til unge barn. (Hoel, 2015, p. 675) Jeg analyserer ikke barnas fortellerferdigheter eller narrativenes struktur. Dessuten er barna i studien vokst opp i vestlige kulturer i Nord-Europa, og kjenner til både naturen og kulturelle normer som avbildes i boka. Derfor vurderte jeg boka som passende for bruk i denne oppgaven.

4.2.3 Personlig narrativ

I tillegg til froskehistoria har jeg brukt et kort semistrukturert intervju for å samle inn personlige narrativer. Dette vil si at jeg stilte barna åpne spørsmål om skolen eller barnehagen og fritidsaktiviteter (f.eks. «Hva gjorde du på skolen i dag? Hva liker du best på skolen? Hva har du gjort i helga?»). Jeg la til det personlige narrativet av flere grunner. Først vil det øke variasjonen i ordforrådet og grammatiske konstruksjoner barn bruker. I tillegg kan det gi noen barn mer frihet og mot til å snakke om det som de er interessert i – noe som i sin tur gir mer språkmateriale som kan analyseres.

4.2.4 Prosedyre

Jeg møtte alle tospråklige barn hjemme hos dem. I alle tilfeller ble forskningsprosedyren gjennomført først på estisk og noen dager seinere på norsk. Dette valget ble tatt med tanken på at norsk trolig er det dominerende språket hos barn som bor i Norge. Som vist i tabell 3, var det likevel tre barn som hadde betydelig estisk dominans i språklig innputt (BIL01, BIL10 og BIL09). Også hos BIL07 var estisk dominerende, men hos henne var språkene mer balansert. Når barna skal fortelle den samme historia på to språk, kan det hende at den første fortellinga påvirker den andre. Derfor var det et par dagers pause mellom de to møtene der det var mulig (de eneste unntakene var BIL09 og BIL10). Når det gjelder språkdominans, er det mer sannsynlig at det dominerende språket påvirker det ikke-dominerende språket enn omvendt (Lanza, 2001, s. 27). Forteller man på det ikke-dominerende språket først, og finnes det overføring fra det dominante språket i denne fortellinga, er det derfor mer sannsynlig at innflytelsen stammer fra den allmenne språkdominansen, og ikke fra rekkefølgen på fortellinger (op.cit., s. 19).

Jeg begynte med å se på boka sammen med barnet. Først fortalte jeg historia selv ut fra bilder. I vedlegg 5 kan man se en omtrentlig gjenfortelling av historia jeg brukte. Fortellinga ble til en viss grad styrt av barnet – om barnet kommenterte noe eller stilte spørsmål, stanset jeg ved bildet barnet viste interesse for, og vi diskuterte det barnet hadde kommentert. Etter fortellinga fikk barnet leke litt fritt, mens jeg og forelderen fylte ut spørreskjemaet om barnets språkmiljø. Da ba jeg barnet om å hjelpe meg litt til. Jeg tok en apekatt-hånddokka fra ryggsekken, og sa til barnet at dette er min venn som er veldig glad i historier, men som ikke hørte oss da jeg fortalte historia tidligere. Jeg spurte om barnet ville fortelle historia til apekatten, og startet lydopptaket på mobilen hvis barnet var villig til å fortelle. Jeg satte meg enten ved siden av eller motsatt barnet, og holdt boka slik at barnet kunne se den bekvemt. Mens barnet fortalte, viste jeg interesse og ga positiv tilbakemelding (f.eks. ved å si «Å? Oj!»), men kommenterte så lite som mulig. Hvis barnet ikke sa mye, eller trengte litt hjelp til å komme i gang med fortellinga, stilte jeg åpne spørsmål (f.eks. «Hvem er det på bildet? Hva skjer her? Hva skjedde da?»). Hvis barnet trengte litt mer oppmuntring

og tid til å bli vant med meg, tilbød jeg henne eller ham et utvalg klistremerker som hun eller han kunne velge mellom. Mens barnet fortalte, var én av foreldrene vanligvis til stede på samme rom. Noen barn ønsket å se på boka sammen med forelderen ved ett av eller begge møtene. I noen tilfeller stilte forelderen også spørsmål om bilder for å oppmuntre barnet til å fortelle.

Valget om å la barnet høre historia først, ble tatt av flere grunner. For det første gir det barnet noe å støtte seg på språkmessig, og aktiverer relevant ordforråd. Spesielt for yngre barn kan det være altfor krevende å fortelle historia uten å ha hørt det før. (Reese, Sparks og Suggate, 2012, ss. 134–136) For det andre fortalte tospråklige barn historia to ganger. Derfor ville den uansett ha vært mer kjent for dem under det andre møtet, noe som i sin tur kunne ha påvirket fortellingene. Som Lanza (2001, s. 18) påpeker, er det rimelig å anta at det er «greater difference between familiarity and non-familiarity than between various degrees of familiarity.» I tillegg gjør det situasjonen relativt mer lik en vanlig lese- eller historiefortellingssituasjon hjemme (op.cit.), og kan bidra til å oppmuntre mer beskjedne barn, siden de vet omtrent hva som er forventet av dem når de skal fortelle historier selv.

Hånddokka ble brukt for å gi barn en naturligere grunn til å fortelle historia. Det å fortelle historia til meg etter at jeg har selv fortalt den samme historia kan være vanskelig å motivere. I tillegg gjør bruk av leketøy situasjonen mer avslappet og gøy for barnet, og oppmuntrer også beskjedne barn til å fortelle. (Reese, Sparks og Suggate, 2012, s. 136) Med noen av de eldre barna i utvalget, som var ivrige til å fortelle uten hånddokka, ble dokka ikke brukt – slik som Reese, Sparks og Suggate (op.cit, s. 142) anbefaler.

Etter at barnet hadde kommet fram til bokas slutt, takket jeg henne eller ham for fortellinga. Deretter stilte jeg spørsmål om hva hun eller han hadde gjort i det siste (f.eks. på skolen, i barnehage, i helga). Jeg tok utgangspunkt i barnas svar da jeg stilte neste spørsmål. Når barnet ikke tok opp nye temaer, eller ikke var interessert i samtalen, takket jeg barnet en gang til og lot henne eller ham velge ut flere klistremerker. I tillegg ga jeg familien ei barnebok i gave før jeg dro.

Der det var mulig, besøkte jeg familien igjen i løpet av ei uke⁹ etter det første møtet. Når det andre møtet er minst én dag etter det første møtet, er barna mindre påvirket av den estiske fortellingen. Hvis intervallet blir lengre enn ei uke, kan det derimot være vanskeligere logistisk sett. Hvis familien var tospråklig, ba jeg den norskspråklige forelderen være til stede under det andre besøket. Om barnet ønsket det, fortalte jeg historia på norsk. Etterpå ba jeg barnet om å fortelle historia på norsk til den norskspråklige forelderen, eller til apekatt-dukken hvis begge foreldrene var estiske. Da barnet ble ferdig med fortellingene, takket jeg henne eller ham med klistremerker. I to tilfeller var også et enspråklig barn fra den norske kontrollgruppa til stede under det norske møtet med tospråklige barn, og i begge tilfeller ønsket det tospråklige barnet å fortelle historia til vennen selv.

Totalt tre møter ble gjennomført digitalt, via videoanrop-programmer Microsoft Teams og Zoom. Dette ble gjort av smittevernhensyn under covid-19-pandemien. Under digitale møter viste jeg bildene i boka i PDF-format, ved hjelp av skjermdelingsfunksjonen i programmene. Ellers var prosedyren den samme som den jeg brukte når jeg var til stede hos barna. To av barna valgte å fortelle historia og snakke om sine opplevelser bare til forelderen etter avsluttet videoanrop eller møte hjemme. I disse tilfellene tok forelderen barnets fortelling opp på video og sendte den til meg seinere.

Forskningsprosedyren med de enspråklige gruppene tilsvarte den med det tospråklige utvalget, men ble gjennomført på bare ett av språkene. Siden spørreskjemaet for de enspråklige barnas foreldre var betydelig kortere, var det kortere eller ingen pause før barn skulle fortelle historia selv. Jeg møtte to barn i den norske kontrollgruppa hjemme hos dem, og de andre tre barn hjemme hos én av familiene i det tospråklige utvalget, der norske barn var på besøk. Den estiske kontrollgruppa møtte jeg i barnehage, på et rom der det bare var meg og barnet. Samtykke og opplysninger om språkbakgrunnen fra foreldrene ble samlet inn via barnehagen før jeg møtte barna.

⁹ Med ett av barna ble mellomrommet lengre pga sykdom, slik at det var 23 dager mellom møtene.

4.3 Analyseprosedyre

For å sammenfatte og analysere opplysninger fra spørreskjemaer ble de ført inn i en regnetabell i Microsoft Excel. Tabellen er utarbeidet av De Cat (2020). Den innebærer likninger som regner ut andelen språklig innputt og *output* barna får i hvert av språkene. Den gjør det ut fra hvor mye tid de tilbringer på skolen eller i barnehagen, sammen med mor, far, søsken, venner og slektninger, og fra hvilket språk barnet hører fra og snakker til familiemedlemmer og venner.

Alle samtaler ble transkribert ved hjelp av transkriberingsprogrammet CLAN (MacWhinney, 2000), som er laget for transkribering av barnespråk. For å markere ytringsgrenser, bruk av ekstralingvistiske elementer (latter, kremting), kodeveksling, og idiosynkratisk eller dialektal uttale, støttet jeg meg på transkripsjonstegn som er brukt i transkripsjonene i CHILDES-korpuset ellers. Ei liste over transkripsjonstegn som jeg brukte, samt en forklaring på deres bruk, finnes i vedlegg 1.

4.3.1 Kvantitativ analyse

Videre ble transkripsjoner delt i to for å kunne analysere froskehistorier og frie fortellinger atskilt. For å komme fram til grunnleggende, robust data om narrativets lengde, brukte jeg funksjonen *freq* i CLAN. Funksjonen teller alle ordformer brukt i narrativet, samt regner ut bruksfrekvensen for formene. Former blir listet opp automatisk ut fra bruksfrekvens. Nomen ble deretter plukket ut fra ordlistene og ført inn i en regningstabell i Microsoft Excel.

Substantiv ble valgt for nærmere analyse fordi ordklassen har forholdsvis komplisert morfologi i både estisk og norsk. Samtidig har begge språkene substantivkategorier som det andre språket ikke har (kasus i estisk, kjønn og bestemthet i norsk). Siden barna i utvalget er i alderen der man har mestret mesteparten av grammatiske trekk i språket, er det interessant å se om det er ulike bruksmønstre hos en- og tospråklige barn, og om det finnes overføring mellom språkene i såpass ulike kategorier.

I tillegg til substantiv har jeg valgt å ta med noen andre nomen i analysen over formbruk. Ordene som er med bøyes på samme måte som substantiv, eller slik at de kongruerer med

substantivet. I estisk gjelder det adjektiver, tallord og pronomen. I norsk gjelder det adjektiv og noen determinativer. I valg av determinativ gikk jeg ut fra bøyingsmuligheter: de determinativene som kan bøyes i kjønn og tall, er med i analysen (f.eks. *sånn, hver, all*) (Hognestad, 2017, s. 91). I tillegg har jeg valgt å ta med determinativ som viser eiendomsforhold: *sin, sitt, si, sine* osv, siden de også bøyes i samsvar med substantivet de hører til. Artikler kongruerer også med substantiv i norsk. Det er likevel atskilte artikler for hvert kjønn, ikke bøyingsformer av det samme lemmaet. Derfor er artikler ikke med i analysen over formbruk. Bruk av artikler som kjønnsbetegnelse blir drøftet i underkapittel 5.2.2.2.

I noen tilfeller forekom det kodeveksling i transkripsjonene. Da regnet jeg de kodevekslede ordene med i antallet ord som ble brukt til sammen, siden de har sin pragmatiske funksjon i samtalen som helhet. Unntaket var én norsk transkripsjon der et tospråklig barn gikk helt over til estisk på slutten av transkripsjonen. I det tilfellet regnet jeg bare med de norske ordene. I alle andre tilfeller ble kodevekslede ord tatt med i analysen over narrativets lengde, men ikke i analysen over formbruk blant nomen. Grunnen til det var at det oftest dreide seg om enkeltord eller komplette fraser i et annet språk. For eksempel brukte flere barn norske navn på skolefag i sine estiske fortellinger: «*siis meil on **matematikk*** 'så har vi matematikk'» (BIL01), eller ga metalingvistiske kommentarer på estisk i sine norske fortellinger: «*men hundn fant en...ææ **mai tea mis see norra keeles on***» 'jeg vet ikke hva det heter på norsk' (BIL09). Ingen av barna brukte estisk morfologi på norske nomen eller omvendt. Derfor tok jeg ikke med kodevekslingselementer i analysen over ovenfornevnte ordklassene.

For å få en kvantitativ oversikt over dataene, laget jeg et korpus der nomen fra hvert barns transkripsjoner ble listet opp i en tabell. For hver form som var blitt brukt, merket jeg lemmaet, dvs. «oppslagsformen» til ordet (Vandenbos, 2007b) alle ulike former som ble brukt i barnets fortelling (f.eks. ulike tall- og kasusformer i estisk, og bestemt og ubestemt form i norsk), antallet ganger hver form ble brukt, antallet former per lemma og ordklasse.

I tillegg merket jeg grammatisk informasjon: kasus og numerus i estisk og bestemthet, kjønn og numerus i norsk. Ordlistene ble laget i regnearkprogrammet Microsoft Excel. I det samme programmet regnet jeg ut leksikalsk diversitet blant substantiv, dvs. antallet ulike substantivlemma brukt i ei fortelling (Johansson, 2008, s. 61), antallet nomenlemma som forekom i flere former enn én, samt gjennomsnittstallet på antall former brukt per nomenlemma. De oversiktlige kvantitative dataene i underkapittelet 5.1 ble regnet ut i Microsoft Excel og statistikkprogramvaren R.

4.3.2 Kvalitativ analyse

Hoveddelen av analysen i oppgaven er kvalitativ. For å gjennomføre dette, markerte jeg to typer av ytringer i alle transkripsjoner.

For det første markerte jeg ytringer der barnet hadde brukt ikke-standard morfosyntaks i nomenfraser. Noen eksempler på det er når barnet bruker feil kasus på estisk, eller når barnet brukte feil kjønn på substantivet på norsk. For å fastslå ikke-standard morfosyntaks brukte jeg nettutgaver av relevante ordbøker: Bokmålsordboka og Nynorskordboka (tilgjengelig på <http://ordbok.uib.no>) og *Õigekeelsussõnaraamat* (Rettskrivingsordboka, tilgjengelig på <http://eki.ee/dict/qs>), samt andre relevante materialer, f.eks. i tilfeller der talemålets morfosyntaks skiller seg betydelig fra skriftspråket sin. Til en viss grad brukte jeg min egen språkintuisjon som bruker av begge språkene. Med spørsmål i de norske transkripsjonene fikk jeg gode råd fra Øyvind Rangøy.

For det andre markerte jeg steder der nomenets morfosyntaks eller ordvalg så ut til å bære preg av det andre språket. Noen eksempler er bruk av ubestemt form i stedet for bestemt form på norsk: «*gutt og hunden sov*» (BIL07) og overføring av norske nomenfraser til estisk: «*see seal räpane poiss*» 'den der skitne gutten' (BIL03). I underkapittelet om kvalitativ analyse ser jeg nærmere på om barnas bruk av morfosyntaks i slike tilfeller kan spores tilbake til overføring fra det andre språket, eller om det finnes liknende eksempler i de enspråklige utvalgene.

5. Resultater

5.1 Kvantitative data

I dette underkapittelet gir jeg en deskriptiv oversikt over kvantitative data fra transkripsjonene. Tabell 5 viser aritmetiske gjennomsnitt og standardavvik¹⁰ i ulike mål hos ulike barnegrupper. Tallene er rundet av til hele tall. Narrativets lengde er målt i antall ord som barnet brukte til sammen. Hvert ord er telt én gang, slik at gjentakende former blir telt hver gang de forekommer i talen. Antall substantivlemma (leksikalsk produktivitet) viser derimot antallet unike substantivlemma som forekommer – f. eks når barnet bruker former *frosken*, *frosker*, og *frosk*, telles dette som ett lemma med tre former. Antallet substantiv med flere enn én form viser hvor mange slike substantiv barn brukte. I regninga over antall former per nomenlemma (morfologisk produktivitet) er også andre nomen med, slik som forklart i underkapittel 4.3.1. Ett av de tospråklige barna ønsket ikke å si noe mer på norsk etter at hun hadde blitt ferdig med froskehistoria. Derfor er hun unntatt fra analysen over den norske frie fortellinga hos tospråklige.

¹⁰ Standardavvik er et statistisk mål som viser dataenes spredning, dvs. “hvor langt de enkelte verdiene i gjennomsnitt ligger fra gjennomsnittsverdien” (Kristensen og Aanesen, 2019).

		Froskehistoria					Fri fortelling			
			Narrativets lengde (antall ord)	Subst. lemma	Subst. med >1 former	Former per nomen- lemma	Narrativets lengde (antall ord)	Subst. lemma	Subst. med >1 former	Former per nomen- lemma
Estisk	Tospråklige	Gjennomsnitt	268	22	9	1	173	18	2	1
		Standardavvik	135	9	4	0	214	20	4	0
	Enspråklige	Gjennomsnitt	231	26	7	1	174	22	3	1
		Standardavvik	51	5	3	0	83	9	1	0
			Narrativets lengde (antall ord)	Subst. lemma	Subst. med >1 former	Former per nomen- lemma	Narrativets lengde (antall ord)	Subst. lemma	Subst. med >1 former	Former per nomen- lemma
Norsk	Tospråklige	Gjennomsnitt	342	23	5	1	130	12	1	1
		Standardavvik	139	7	2	0	108	6	1	0
	Enspråklige	Gjennomsnitt	336	25	7	1	264	17	1	1
		Standardavvik	79	6	3	0	176	13	2	0

Tabell 5 Gjennomsnitt og standardavvik i de ulike gruppene

Froskehistoriene var gjennomsnittlig lengre enn de frie fortellingene hos alle grupper. De tospråklige barna brukte mellom 125 og 443 ord på estisk, og mellom 98 og 555 ord på norsk. De enspråklige estiske barna brukte mellom 174 og 297 ord. De enspråklige norske barna brukte mellom 277 og 493 ord. Det var tospråklige som brukte gjennomsnittlig flest ord i de norske froskehistoriene. Det at både en- og tospråklige barn bruker flere ord på norsk, kan delvis forklares med at norsk er et mer analytisk språk enn estisk. Det vil si at flere atskilte ord brukes for å uttrykke den samme betydninga som i mer syntetiske språk

uttrykkes med én bøyningsform. For eksempel betyr det estiske ordet *kivile* det samme som 'opp på steinen' på norsk.

I de frie fortellingene på estisk brukte de tospråklige barna 14—725 ord, mens på norsk brukte de mellom 6 og 348 ord. De enspråklige estiske barna brukte mellom 50 og 291 ord, og de enspråklige norske barna brukte 40—531 ord. Det at barna i alle grupper hadde en tendens til å snakke mindre da de kunne snakke fritt, har sannsynligvis flere årsaker. For det første ble froskehistoria tatt opp først, og barna var mer trøtte når vi kom til den frie samtalen. Dessuten kunne barn støtte seg på bildene, og fortellinga de hadde hørt fra meg, da de fortalte froskehistoria. I den frie samtalen kunne barn støtte seg på mine åpne spørsmål, men ikke på et eksempel på samme slags fortelling. Også barnas personlighet spiller en rolle. Siden man må velge innholdet selv, kan den frie samtalen være mer krevende for mer beskjedne barn.

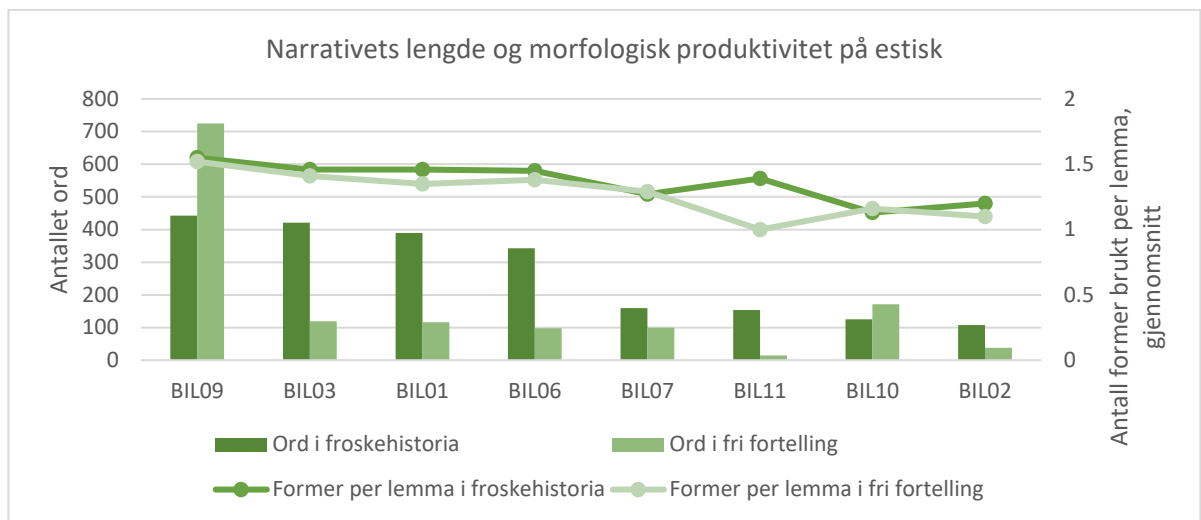
Den eneste fortellinga der tospråklige som gruppe skiller seg ut fra de enspråklige, er fri fortelling på norsk, der de norske barna brukte mer enn dobbelt så mange ord som de tospråklige. Det er ikke stor variasjon i gjennomsnittstallene i de andre fortellingene, men det er betydelig variasjon i avstanden mellom minimum og maksimum, samt standardavvik. Ved tre av fire fortellinger var det større standardavvik hos tospråklige enn hos enspråklige. Dette betyr at det var større variasjon i hvor mange ord de tospråklige barna brukte. Variasjonen ble spesielt synlig i den frie fortellinga. Den eneste fortellinga der standardavviket var større hos enspråklige, var den norske frie fortellinga.

At det er større individuelle forskjeller mellom de tospråklige, kan blant annet stamme fra alderen. Aldersskalaen blant de tospråklige var mye bredere (mellom 5;7 og 8;11), sammenliknet med estiske (mellom 5;2 og 7;10) og norske barn (mellom 5;4 og 7;1), som vist i tabeller 3 og 4 i underkapittel 4.1. Når man ser på individuelle tall, er det ikke alltid tilfellet at eldre barn snakker mer (individuelle data fra barnas fortellinger blir drøftet grundigere i de neste avsnittene). Likevel ser det ut til å være overordnede trend at eldre barn snakker mer. Dette kan stamme fra samspillet mellom ulike faktorer. Eldre barn har

rett og slett hørt og brukt språket på ei lengre tid, og har dermed mer kumulativ innputt på hvert av språkene. Dette kan bety at de har større ordforråd, og mestrer de grammatiske konstruksjonene bedre. Bedre beherskelse av språket kan i sin tur bidra til at barnet føler seg friere når hun eller han skal snakke på det. I tillegg kan eldre barn være mer selvsikre og modigere i møte med nye mennesker. I denne undersøkelsen har jeg ikke målt eller beskrevet barnas personlighet på noen måte, så jeg kan ikke si noe om effekten psykologiske faktorer har på fortellinger. Likevel er det sannsynlig at både lingvistiske og psykologiske faktorer spiller inn i hvor mye et barn snakker.

Siden froskehistorier var lengre, er det også gjennomsnittlig flere substantivlemma der. Variasjonen er igjen størst i de frie fortellingene. I de estiske fortellingene er variasjonen størst blant tospråklige, mens i de norske fortellingene er det størst blant enspråklige. Antallet substantivlemma er ganske lik i ulike grupper. Ser man på antall substantiv med flere enn én form, er det noen flere former i de estiske fortellingene. Dette kan igjen stamme fra språkenes typologiske forskjeller. Morfologisk produktivitet, målt i gjennomsnittlig antall ulike former per substantivlemma, er derimot lik i alle grupper på begge språkene. Gjennomsnittene var veldig lite høyere på estisk, men forskjellen forsvinner når man runder gjennomsnittet av til helt tall.

Som standardavvikene viser, er individuell variasjon, spesielt innen den tospråklige gruppa, ganske stor. Derfor ser jeg i de neste avsnittene litt nærmere på narrativets lengde i forhold til morfologisk produktivitet, samt antallet substantiv, hos barna individuelt. I figur 1 kan man se hvor mange ord hvert tospråklig barn brukte i de estiske fortellingene, samt hvor mange former de brukte gjennomsnittlig per ett nomenlemma.

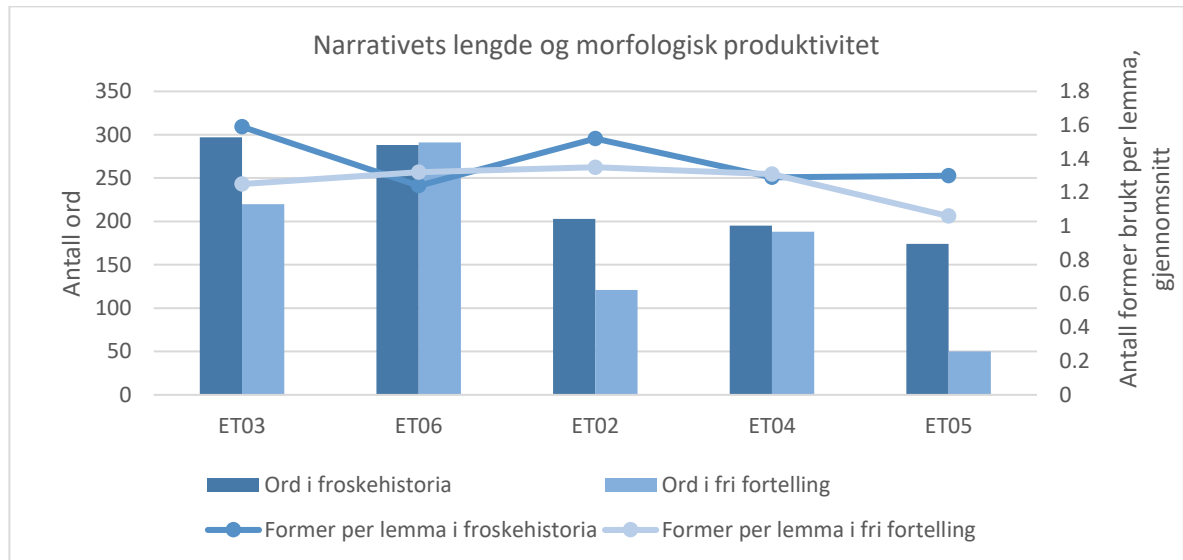


Figur 1 Narrativets lengde og morfologisk produktivitet på estisk hos tospråklige barn

Som det framgår av figur 1, korrelerte narrativets lengde og morfologisk produktivitet i hovedtrekk – jo flere ord barnet brukte, jo flere ulike bøyingsformer av et nomen brukte hun eller han. Det eneste unntaket er BIL11, som ikke brukte noen ord med flere enn én form i sin frie fortelling.

Til en viss grad ser narrativets lengde og formbruk ut til å henge sammen med språkdominans. Som vist i tabell 3, dominerer norsk både i innputt og *output* for BIL11, BIL02 og BIL03. For BIL03 er forskjellen mellom norsk (58% i både innputt og *output*) og estisk (42% i både innputt og *output*) noe mindre enn for de andre. BIL06 og BIL07 får omtrent like mye innputt på estisk og norsk, men bruker mer estisk selv. De er også plassert midt på skalaen både når det gjelder antall ord og formbruk. For BIL01 og BIL09, som bruker mange ord og ulike former, dominerer estisk både i innputt og *output*. De som ikke passer helt inn i mønsteret er BIL03 og BIL10. BIL10 får over halvparten av sin innputt (60%) på estisk, og bruker selv mest estisk (66%), men froskehistoria hennes ser ut til å være den nest korteste. Dette kan delvis forklares med en teknisk feil ved lydopptaket, som gjorde at et par første ytringer fra henne gikk tapt. Hennes frie fortelling er derimot den nest lengste. Hos BIL03 kan narrativets lengde muligens forklares med alderen: barnet var 8;4 ved

opptaket, altså den nest eldste. Språkdominansen hans er også heller balansert, med 58% norsk og 42% estisk i både innputt og *output*.

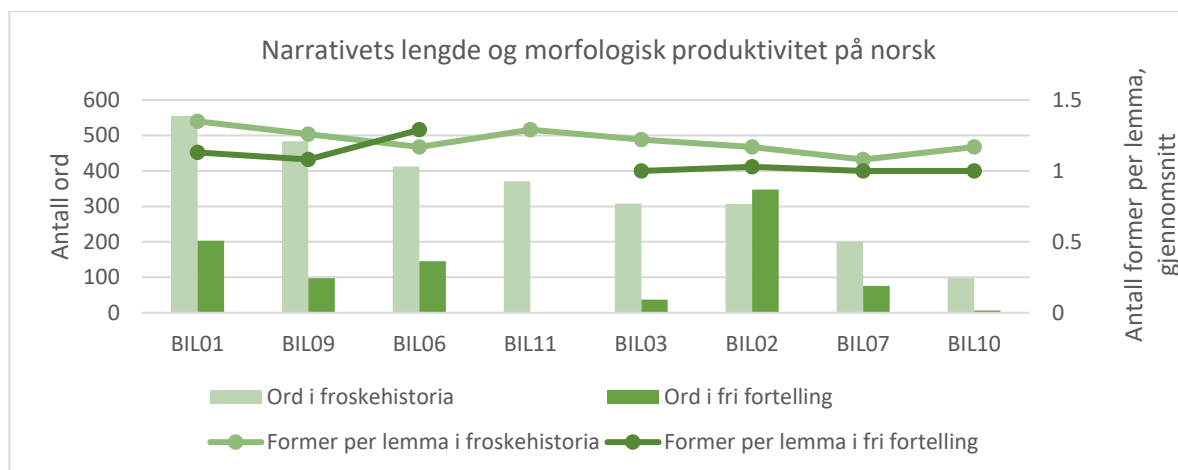


Figur 2 Narrativets lengde og morfologisk produktivitet hos estiske barn

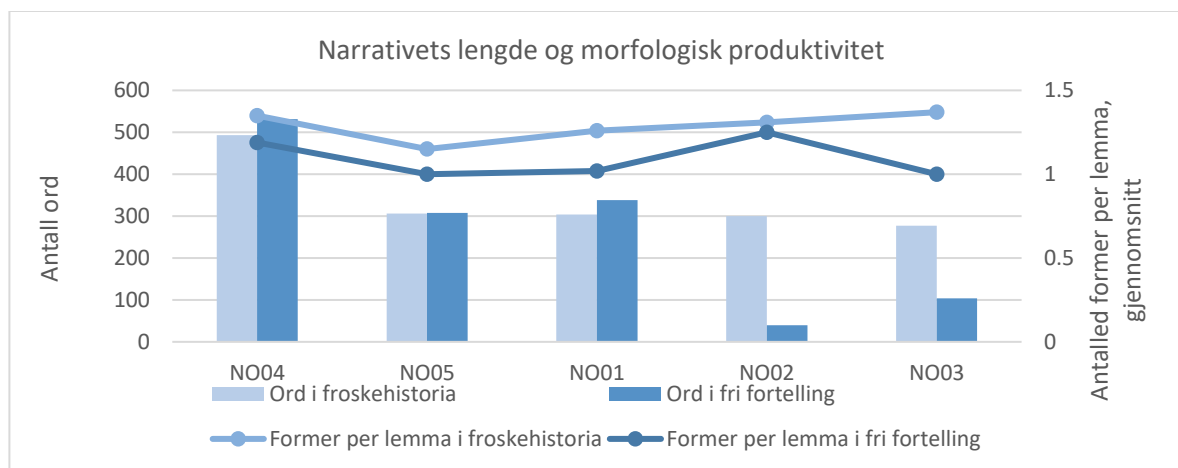
I figur 2 kan man se at det er mindre variasjon blant de estiske barna, både i antall ord og antall former brukt per lemma. Det er også mindre forskjeller mellom hvor mange ord barna brukte i froskehistoria og i den frie fortellinga. Narrativets lengde og antallet former som brukes per lemma korrelerer stort sett også her. Unntaket er ET06, som bruker flere ord enn gjennomsnittet, men færre former per lemma enn gjennomsnittet i froskehistoria. Flere ord betyr ikke nødvendigvis en rikere formbruk, men det ser ut til å være sammenheng mellom de to målene i de fleste tilfellene.

I de norske fortellingene (figur 3 og 4) ser det derimot ikke ut til å være en sammenheng mellom narrativets lengde og morfologisk produktivitet. Barn som bruker flere ord, bruker ikke nødvendigvis flere former per lemma. Det er likevel en trend at det er flest former per lemma i den fortellinga man har flest ord i. Som diskutert tidligere, er også gjennomsnittet for former brukt per lemma lavere i de norske fortellingene, i begge gruppene og i begge fortellingene. Dette kan forklares med språknes grammatiske struktur som gjør at man anvender færre ulike former i norsk. I de estiske fortellingene var det ikke uvanlig at barna

brukte tre eller fire former av det samme nomenet, og noen barn hadde brukt ett ord i hele seks former. I norsk kan substantiv strengt tatt ha fem bøyningsformer (inkludert possessiv-s), men det var ikke vanlig at barna brukte alle fem former i løpet av fortellinga.



Figur 3 Narrativets lengde og morfologisk produktivitet på norsk hos tospråklige

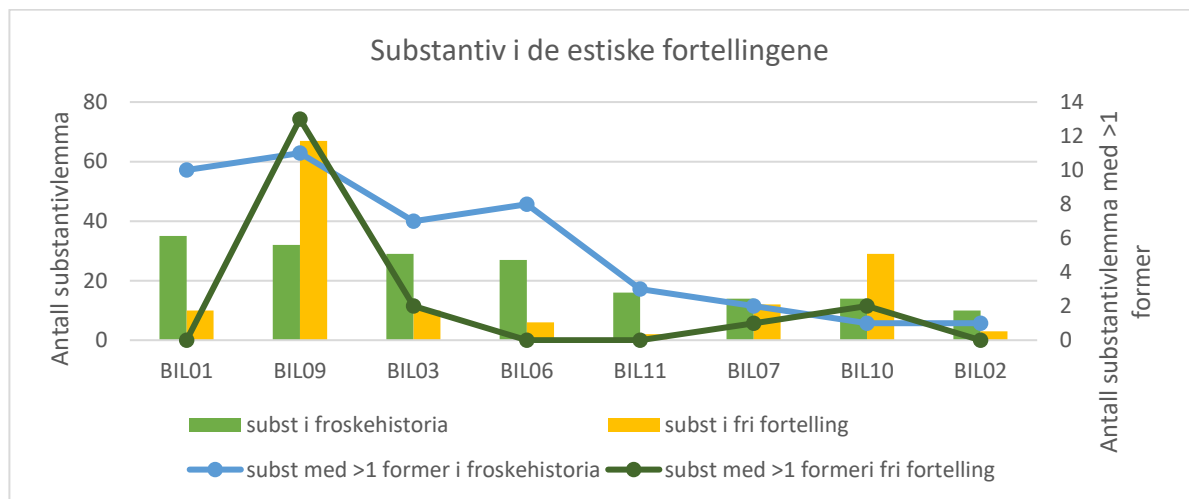


Figur 4 Narrativets lengde og morfologisk produktivitet hos norskspråklige

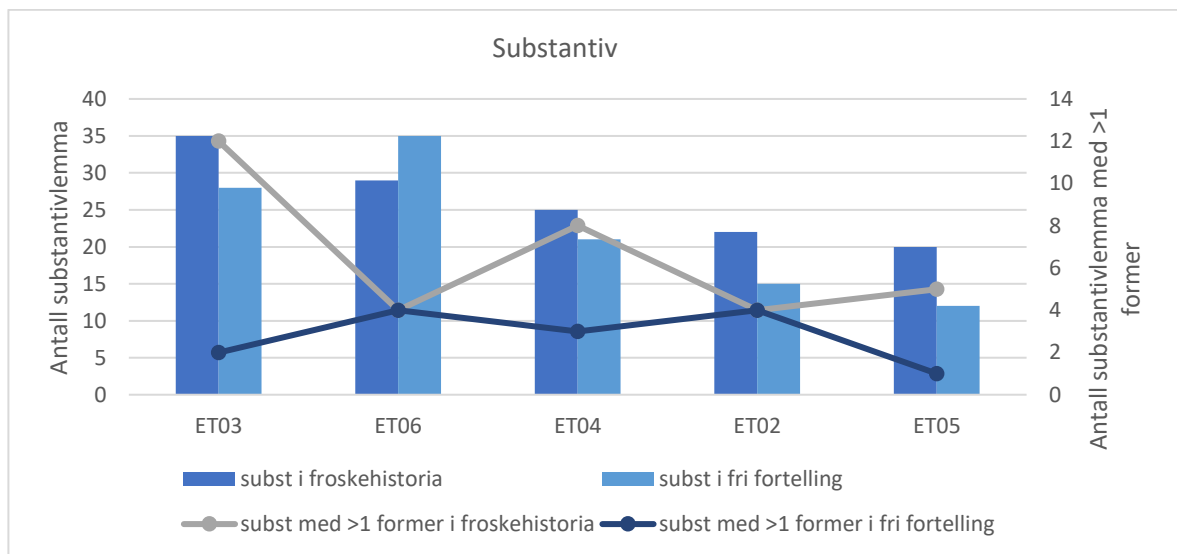
I de norske fortellingene finner vi heller ikke tydelig sammenheng mellom språkdominans og narrativets lengde hos de tospråklige barna. For BIL01 og BIL09 er estisk dominerende i både innputt og *output*, likevel har de de lengste narrativene på norsk. Forskjellen viser seg hos BIL02 og BIL11 – begge to bruker betydelig flere ord på norsk enn på estisk (unntatt BIL11s frie fortelling). De hadde også størst norsk dominans i både innputt (hhv. 71% og 79%) og *output* (hhv. 72% og 79%). For BIL02 spilte trolig også opptakssituasjonen en rolle,

siden han fortalte froskehistoria til og snakket i den frie delen med en norskspråklig venn som var på besøk. Dette gjenspeiles også i den frie fortellinga til vennen (NO01), der han bruker flere ord enn i froskehistoria. Ut fra dataene kan man anta en trend der språkdominans påvirker barnas fortellinger til en viss grad. Individuelle forskjeller, f. eks alder, ser likevel ut til å spille den største rollen.

Som diskutert i underkapittel 4.3.1, var ulike ordklasser inkludert i analysen over morfologisk produktivitet. Norske tallord og pronomen er ikke med i analysen over morfologisk produktivitet. Derfor er antallet nomen litt mindre i den norske analysen. For å sammenlikne leksikalsk diversitet (antall ulike lemma brukt), ser jeg derfor bare på antall substantiv. Substantiv var den største gruppa blant nomen på begge språkene, og så vidt jeg vet har ingen typologiske undersøkelser vist at det ene språket generelt bruker flere substantiv enn det andre. Dette gjør antall substantiv til et godt mål på barnas ordforråd i nomenkontekst.



Figur 5 Substantiv i de estiske fortellingene hos tospråklige

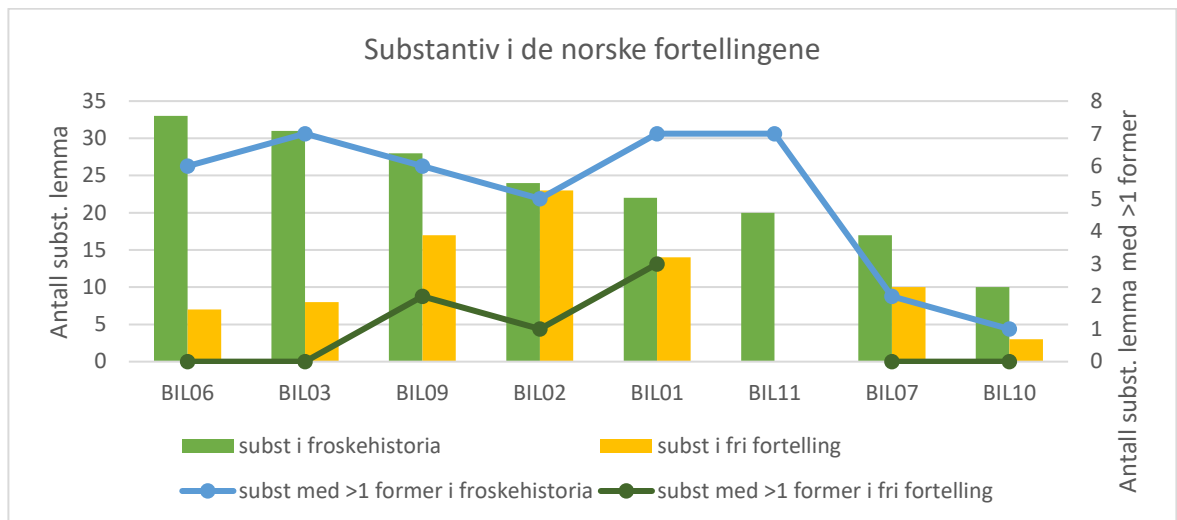


Figur 6 Substantiv hos estiskspråklige

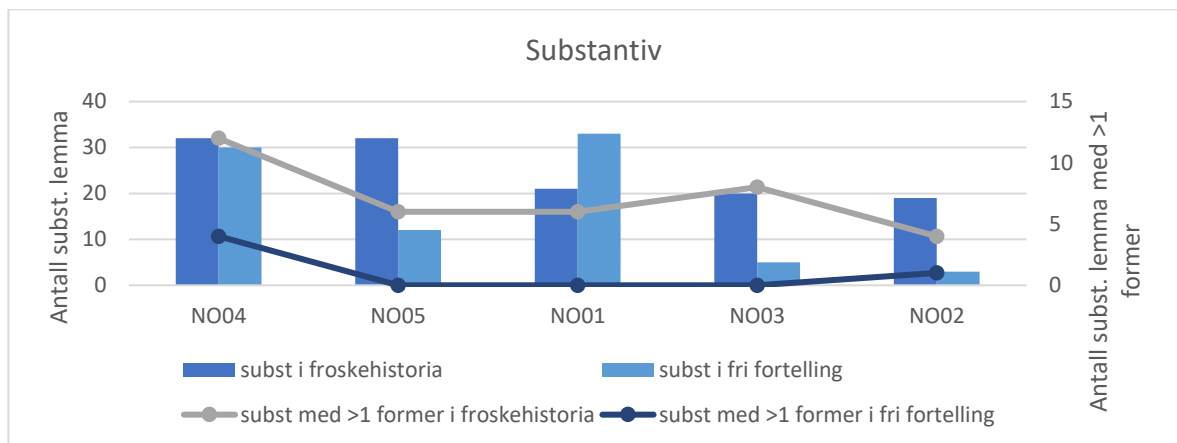
Figur 5 og 6 viser at leksikalsk diversitet blant substantiv henger stort sett sammen med narrativets lengde. Tospråklige barn kan deles inn i to grupper: BIL01, BIL09, BIL06 og BIL03 snakker mer, og bruker også flere ulike substantiv, mens BIL07, BIL11, BIL10 og BIL02 snakker litt mindre, og bruker også færre ulike substantiv. Likevel er rekkefølgen av barna ikke helt den samme på figurene 1 og 5, noe som viser at lengre narrativer ikke nødvendigvis betyr større ordforråd. Det er sammenheng mellom leksikalsk diversitet og antall substantiv med flere enn én form. Også her er den allmenne trenden at barn bruker flere substantiv i froskehistoria enn i den frie fortellinga, med unntakene av BIL09 og BIL10. Blant de estiske barna er rekkefølgen av dem som bruker flest substantiv nesten den samme som ved narrativets lengde.

Det er også en trend blant både en- og tospråklige at antallet substantiv med flere enn én form er større i froskehistoria. Siden historia handler om de samme personene (gutten, hunden, frosken) i ulike situasjoner, gir det også mulighet til å bruke de samme ordene i flere former. I den frie fortellinga er barnet derimot friere til å snakke om det han eller hun er interessert i, og da er bruk av de fleste referentene oftest begrenset til én bestemt kontekst.

I de norske fortellingene (figur 7 og 8) synes det ikke så tydelig sammenheng mellom hvor mange substantiv barna brukte og hvor mange av dem hadde flere enn én form. Forskjellen mellom trendene i froskehistoria og den frie fortellinga er derimot enda tydeligere: det var flere substantiv som ble brukt i flere enn én form i froskehistorier. Historias struktur, med dens gjennomgående personer, spiller trolig en rolle også her. Igjen var variasjonen noe større blant tospråklige enn blant enspråklige.



Figur 7 Substantiv i de norske fortellingene hos de tospråklige



Figur 8 Substantiv hos de norskspråklige

I de norske fortellingene henger imidlertid narrativets lengde (figur 3) og substantivbruk (figur 7) hos tospråklige barn ikke alltid så tydelig sammen. Det gjør det for noen barn, f.eks.

BIL07 og BIL10, som var også ganske beskjedne og snakket derfor mindre. Derimot hadde BIL01 den lengste froskehistoria, men brukte ikke så mange ulike substantiv i historia si. De som bruker flest substantiv er BIL06, BIL03, BIL09 og BIL02. BIL06, BIL03 og BIL09 er også de eldste barna i utvalget. BIL02 er yngre (5;10), men har betydelig norsk dominans. Han bruker flest substantiv på norsk kumulativt, regnet på begge historiene. Som diskutert tidligere, kan hans mangfoldige språkbruk på norsk forklares delvis med at han snakket sammen med en venn.

Hos enspråklige norske barn er det derimot ikke noen betydelig forskjell mellom narrativets lengde (figur 4) og substantivbruk (figur 8). Det er ikke absolutt samsvar, men barna kan deles inn i to grupper: NO04, NO05 og NO01 snakker mer, og bruker også flere ulike substantiv, mens NO03 og NO02 snakker noe mindre, og bruker mindre ulike substantiv.

Det er sammenheng mellom narrativets lengde og leksikalsk diversitet i begge enspråklige grupper, samt hos tospråklige i de estiske fortellingene. I de norske fortellingene er forholdet mellom narrativets lengde og antall substantiv ikke så tydelig blant tospråklige barn: de som snakker mest, bruker ikke nødvendigvis mest variert ordforråd. Det er også verdt å merke at med unntaket av BIL09 har alle barn som bruker flest ulike substantiv (BIL06, BIL03 og BIL02) enten norsk eller omtrent balansert språkdominans.

Jeg har også undersøkt hvilke morfologiske former ble brukt i fortellingene, og hvordan de fordeler seg i fortellingene. Tabell 6 viser en oversikt over de ulike kasus- og tallformene som ble brukt i de estiske fortellingene. Tallene viser prosentandel av alle kasus- og tallbøyde nomen som forekom i barnas historier, på hele gruppa kumulativt. Nominativ er den vanligste kasusen hos begge grupper, og ble brukt på omtrent halvparten av alle nomen i estiske fortellinger. Enspråklige bruker imidlertid litt mindre andel nominativ, og den frie fortellinga hos enspråklige skiller seg ut med minst prosentandel nominativ. Også andre grammatiske kasus er blant de hyppigste. Til sammen utgjør nominativ, genitiv og partitiv ~81% av alle kasusformer i begge fortellingene hos tospråklige barn. De enspråklige barna brukte grammatiske kasus på ~76% av nomen i froskehistoria, og ~70% av nomen i den frie

fortellinga. De andre, semantiske kasusene, er mindre frekvente, med en relativ frekvens under 5% i de fleste tilfellene. Unntak er noen lokalkasus (illativ, elativ, adessiv) og komitativ hos enspråklige. Ablativ og essiv ble brukt bare av enspråklige barn, og i få enkelte tilfeller. Det forekom ingen bruk av terminativ eller abessiv. Brukshyppighetene henger i hovedtrekk sammen med det som har blitt funnet tidligere om voksnes tale rettet til barn (Granlund *et al.*, 2019, s. 186) og barnespråk (Argus, 2004, s. 33): barn hører de grammatiske kasusene, lokalkasusene og komitativ mest, tilegner dem først, og bruker dem selv mest.

	Froskehistoria		Fri fortelling	
	Tospråklige	Enspråklige	Tospråklige	Enspråklige
nominativ	55,58%	48,73%	53,35%	39,58%
genitiv	13,40%	12%	11,58%	16,96%
partitiv	11,66%	15,64%	16,45%	13,04%
illativ	4,71%	5,45%	1,52%	0,87%
inessiv	1,48%	2,55%	6,30%	6,96%
elativ	2,73%	6,55%	2,74%	3,91%
allativ	3,23%	3,64%	3,49%	3,48%
adessiv	3,73%	1,45%	2,13%	5,65%
ablativ		0,36%		0,43%
translativ	1,74%	1,45%	0,30%	0,43%
essiv				0,43%
komitativ	1,48%	2,18%	2,13%	8,26%
Tall				
entall	84,62%	87,27%	74,70%	85,22%
flertall	15,38%	12,73%	25,30%	14,78%

Tabell 6 Formbruk i de estiske fortellingene

Forskjellene mellom kasusbruk blant en- og tospråklige barn er altså heller små. Likevel er det verdt å merke at tospråklige barn bruker mindre antall kasus og en større andel grammatiske kasus i sine fortellinger, selv om den tospråklige gruppa var større, og kunne derfor gi mer rom for variasjon. Visse mønstre peker også på effekten av ulike narrativtyper.

Blant lokalkasusene ble de som uttrykker bevegelse (illativ, elativ, allativ) brukt hyppigere i froskehistorier, og de statiske lokalkasusene (inessiv og adessiv) heller i de frie fortellingene.

Begge gruppene brukte mest entall i begge fortellinger, men tospråklige brukte litt større andel flertall i sine fortellinger, spesielt i den frie fortellinga. På adjektiv ble også komparativformen brukt, to ganger hos tospråklige (i den frie fortellinga), og sju ganger hos enspråklige (tre ganger i froskehistoria, fire ganger i den frie fortellinga).

Når det gjelder nomenbøyning i norsk, regnet jeg ut prosentandelene på ulike kjønn, bestemt og ubestemt form, og tall. Oversikt over formbruk i norsk er gitt i tabell 8. Andel kjønn er regnet på nomen som enten har kasus (substantiv) eller kan kasusbøyes (adjektiv, determinativ). Begge gruppene brukte flest hankjønn (mellom 63% og 71%). Hankjønn er også det hyppigste kjønnet i norsk, fulgt av intetkjønn og hunkjønn. Blant nomen som kan bøyes i bestemthet (substantiv, adjektiv og noen determinativ) ble ubestemt form brukt i 60—86% av samtlige forekomster. Det er større forskjeller mellom en- og tospråklige i den frie fortellinga, der tospråklige barn bruker ~12 prosentpoeng mer ubestemt form enn enspråklige. De tospråkliges bruk av bestemthet blir diskutert grundigere i underkapittel 5.2.2.1. Andelen en- og flertall er nesten lik i gruppene i begge fortellingene.

	Froskehistoria		Fri fortelling	
Kjønn	BIL frosk	NO frosk	BIL fri	NO fri
hankjønn	65,86%	62,69%	69,17%	70,63%
intetkjønn	26,55%	24,87%	21,66%	21,43%
hunkjønn	7,59%	12,44%	9,17%	7,94%
Bestemthet				
ubestemt	61,92%	60%	85,61%	74,29%
bestemt	38,08%	40%	14,39%	25,71%
Tall				
entall	88,04%	85,85%	90,15%	88,57%
flertall	11,96%	14,15%	9,85%	11,43%

Tabell 7 Formbruk i de norske fortellingene

Den kvantitative oversikten over dataene viser at språkdominans ser ut til å spille en viss rolle i hvor mye barna snakker. Mens barn med med balansert språkdominans snakker omtrent like mye på begge språkene, bruker barn med en tydelig språkdominans flest ord på det språket som dominerer i hverdagslivet deres. Språkdominansen kommer enda tydeligere fram i leksikalsk diversitet: selv de barna som ikke snakker mye, bruker flere ulike substantiv på det språket som dominerer for dem. I narrativenes lengde spiller også alder og fortellingssituasjon en rolle. Det virker sannsynlig at barnas personlighet spiller også en viktig rolle, men siden personlighetsegenskapene ikke er målt eller beskrevet i undersøkelsen, er dette en hypotese for framtidige studier.

Den allmenne trenden er at barna bruker flere ulike former på estisk, men flere ord til sammen på norsk. Stort sett henger også fortellingenes lengde og morfologisk diversitet sammen, siden de som bruker flest ord bruker også flest ulike former. I de estiske fortellingene henger også narrativets lengde og ordforråd stort sett sammen. Det samme gjelder hos enspråklige norske barn. Dette er imidlertid ikke tilfellet for tospråklige barn i de norske fortellingene: de som brukte flest ord brukte ikke nødvendigvis flest ulike former. Man kan anslå en viss sammenheng mellom språkdominans og ordforråd hos tospråklige: flere av de som bruker flest ulike substantiv på norsk, hører og bruker også mest norsk i sin hverdag.

Når det gjelder formbruk, er barnas nomenbruk kvantitativt sett ganske lik. Det er likevel noen forskjeller mellom en- og tospråklige som kan være betydningsfulle. På estisk bruker enspråklige barn noen sjeldne kasus (ablativ, essiv) som tospråklige ikke bruker. Tospråklige bruker nominativ forholdsvis mer enn enspråklige, hhv. 53—56% og 40—49%. På norsk bruker de tospråklige ubestemt form i større grad enn enspråklige i sine frie fortellinger (hhv. 86% og 74%). Utvalget mitt er ikke stort nok for å gjennomføre statistiske analyser som kunne fastslå om det er en signifikant forskjell mellom gruppene i bruk av kasus, tall, kjønn eller bestemthet. Likevel kan disse observasjonene gi verdifull bakgrunnsinformasjon til kvalitativ analyse, samt gi ledetråd til framtidig forskning.

5.2 Kvalitative data

I dette underkapittelet legger jeg fram kvalitative analyser av mine data. Først, i kapittel 5.2.1., ser jeg nærmere på de estiske fortellingene, med vekt på fenomener som forekommer i de tospråklige barnas fortellinger. Jeg skal diskutere barnas kasusbruk, samt overføring fra norsk. I kapittel 5.2.2 diskuterer jeg bruk av nomenfraser i de norske fortellingene, med vekt på de tospråklige barnas fortellinger. I den forbindelse ser jeg nærmere på kjønnkongruens og bruk av bestemthet, samt noen tilfeller av avvikende tallkongruens.

5.2.1. Kvalitativ analyse av de estiske fortellingene

Som diskutert ovenfor, liknet de tospråklige barnas kasusbruk i stor grad på de enspråklige barnas kasusbruk når man ser på antall kasus brukt. I den kvalitative analysen viser det likevel seg at ikke alle former er brukt i passende kontekster. Det var to fenomener som skiller seg spesielt ut: feil i valg av kasus, og spor av norsk morfosyntaks i estisk tale.

5.2.1.1 Avvikende kasusvalg

Det var to typer av avvik i kasusbruk i fortellingene til det tospråklige utvalget: bruk av feil kasus, og mangel på kongruens mellom substantivet og dets bestemmelser, dvs. adjektiv eller determinativ som beskriver (adjektiv) eller bestemmer (artikkel og andre determinativ) substantivet. Feil kasus i sin tur forekom hovedsakelig i tre kontekster: på objektet sammen med transitive verb, på substantiv i predikativposisjon, og i bruk av de lokalkasusene (illativ, inessiv, elativ, allativ, adessiv og ablativ).

Objektkasus

Som forklart i underkapittel 3.1, brukes både nominativ, genitiv og partitiv på objektet i ulike kontekster. Dette ser ut til å være en kilde til feil hos flere tospråklige barn. I noen tilfeller brukte de tospråklige barna partitiv i stedet for genitiv, dvs. delobjekt i stedet for helobjekt:

- (1) *a. leidis konnapoissi*
fant froskegutten-PART
- b. hai sööb sind ära*
haien spiser deg-PART opp

(BIL03)

c. *konn leidis ühte vahvat auku*

frosken fant et-PART flott-PART hull-PART

d. *leidis koer ühte mesilaste taru*

hunden fant en-PART bienes-GEN kube-PART

(BIL09)

I ett tilfelle brukte barnet substantiv i partitiv, men tallordet foran det i genitiv:

(2) *siis otsis poiss ühe auku*

da lette gutten etter et-GEN hull-PART

(BIL06)

I dette eksempelet er verbvalg noe uventet, siden de fleste barna tolket bildet slik at gutten fant hullet (uten å spesifikt lete etter det). Verbet *otsima* 'å lete' kan ta både hel- og delobjekt, mens *leidma* 'å finne' oftest tar helobjekt. Seinere i samme fortellinga bruker BIL06 delsubjekt i riktig kasus:

(3) *siis kuulsid ühte häält*

da hørte [de] en-PART lyd-PART

Barnet kjenner til partitivformen, samt bruk av den som delobjekt. Likevel er det noe variasjon i valg av passende form, og kongruens mellom tallord og substantiv.

I ett eksempel brukte barnet delobjekt i stedet for helobjekt i flertall:

(4) *unustan kõiki asju*

[jeg] glemmer alle-PART ting-PL-PART

(BIL01)

Partitiv som objektkasus her er ikke ugrammatisk, men med verbet *unustama* 'glemme' er helobjekt mer frekvent. Når objektet står i flertall, som det gjør her, skal objektkasus være nominativ.

To barn brukte også nominativ i stedet for partitiv med delobjekt:

(5) a. *mina näen üks padi üks poiss üks koer ja üks konn*

jeg ser ei pute-NOM en gutt-NOM en hund-NOM og en frosk-NOM

(BIL03)

b. *tahtis nuusutada see purgi sees*

ville snuse på det-NOM i glasset

(BIL06)

Hos BIL03 kan vi se variasjon i bruken av partitiv med objekt. Han bruker nominativ i stedet for partitiv for delobjekt etter verbet 'å se': *mina näen üks padi...* 'jeg ser ei-NOM pute-NOM', *need näevad üks džungel* 'de ser en-NOM jungle-NOM). Samtidig bruker han partitiv

passende etter andre transitive verb: *koer raputab puud* 'hunden rister på treet-PART', *istuvad ja vaatavad konna* '[de] sitter og ser på frosken-PART'.

Selv om det ikke er veldig mange eksempler på avvikende objektkasus, er de verdt å diskuteres. For det første var partitiv pro genitiv i objektsposisjon den vanligste kasusfeilen hos tospråklige barn. Dette er ventet i lys av at partitiv generelt er den vanligste objektkasusen i estisk. Delobjekt forekommer oftere enn helobjekt. Å erstatte genitiv med partitiv er også vanlig blant voksne innlærere av estisk (Eslon, 2011). Liknende tendens finnes i Vilhjálmsdóttirs (2006) undersøkelse som fant at islandsk-norske barn overbruker akkusativ for andre grammatiske kasus. I islandsk kan objektet stå i enten dativ eller akkusativ. Granlund et al. (2019) fant en tendens til å bruke en hyppigere kasus i stedet for en sjeldnere kasus også hos enspråklige estiske barn. Bruksmønstre i det tospråklige utvalget mitt følger samme tendenser som man finner hos enspråklige estiske barn, selv om tospråklige i mitt utvalg er eldre enn barna i Granlund et als studie. Tilfeller der nominativ ble brukt i stedet for partitiv, kan være forårsaket av at er det som regel ikke er noen morfologisk forskjell mellom substantiv i subjekts- og objektsposisjon i norsk. Om noe eller noen er subjektet eller objektet i setninga, uttrykkes ved hjelp av ordstilling når objektet er substantiv. I ytringa *gutten ser frosken* er altså den vanligste tolkninga det at *gutten* er subjekt og *frosken* objekt. Bare pronomen har atskilte subjekts- og objektsformer i norsk. Det at barna bruker nominativ på både subjekt og objekt, kan derfor vise viss påvirkning fra norsk.

For det andre forekom det ingen liknende overbruk av de grammatiske kasusene hos det estiske utvalget. Det er bare ett eksempel som gir rom for diskusjon om kasusvalget:

(6) *Mammal on midagi puhkust*
bestemor har noe-PART ferie-PART

(ET06)

Den minst markerte måten å si det samme på hadde vært *mammal on puhkus* 'mamma har ferie-NOM'. Dette eksempelet dreier seg imidlertid ikke om grammatisk korrekthet. Det gjelder heller forskjeller mellom skrift- og talespråk, Det er vanlig å bruke partitiv f.eks. når

man sier hvor lenge perioden varer: *mul on kaks nädalat puhkust* 'jeg har to ukers ferie', bokstavelig 'jeg har to-NOM uker-PART ferie-PART'. Det at barnet bruker pronomenet *midagi* 'noe-PART' foran substantivet, understreker at dette er en talespråklig konstruksjon.

I konklusjon det viktig å merke at de ovenfornevnte feilene ikke var et gjennomgående mønster hos noen av barna. Som det framgår av eksemplene, var det bare tre av åtte tospråklige barn som blandet sammen de grammatiske kasusene. De tospråklige barna ser ut til å kjenne til alle formene til de grammatiske kasusene, samt deres bruksområder, men det forekommer variasjon i hvor konsekvent objektkasus brukes (jf. eksempler fra BIL03 ovenfor). Typer av avvik er forventet i det at barna bruker den mer frekvente (partitiv og nominativ) eller mindre markerte (nominativ) formen. Der nominativ er brukt i stedet for partitiv, kan man anslå overføring fra norsk.

Kasusvalg i predikativ

I tillegg til eksempler med objekt var det ett barn som brukte partitiv i stedet for nominativ på substantiv i predikativposisjon. På estisk er predikativ oftest en nomen- eller adjektivfrase i nominativ eller partitiv (Erelt, Erelt og Ross, 2007, s. 480). Ett av barna brukte predikativ i partitiv i en uventet kontekst:

- (7) *aga see need kaks oksad ei olnud oksi*
men det de to greiner-NOM var ikke greiner-PART (BIL06)

Predikativ i partitiv brukes generelt i ytringer med betydninga 'en av noen/noe': *ta on maailma kiiremaid jooksjaid* 'hun er [en av] de raskeste-PART løperne-PART i verden'. Konstruksjonen er heller skriftspråklig og litterær, og høres fremmed ut i barnespråk. I tilfellet her kan bruk av partitiv muligens stamme fra negasjon. I negative setninger skal objektet stå i partitiv, men dette gjelder ikke predikativ. Siden barnet begynner frasen med å rette seg (*see need* 'det de'), kan det være et tilfelle av viss strukturell overføring fra den norske presenteringskonstruksjonen (dette blir drøftet grundigere i underkapittel 5.2.1.2, avsnitt *Norske konstruksjoner i estisk*).

BIL06 brukte også genitivsformen i stedet for nominativ i predikativposisjon, som vi ser i eksempel 8a:

(8) a. *see oli kitse*

det var geit-GEN

(BIL06)

b. *konna kus sa oled*

'frosk-GEN/DIM hvor er du'

(BIL02)

Her kan det likevel dreie seg ikke om feil i kasusvalg, men om bruk av diminutiv, dvs. betegnelse på noe lite eller søt (Bolstad, 2019). Diminutiver er vanlige i estisk barnespråk (Laalo og Argus, 2020). *Kitse* kan være både genitiv og diminutiv av *kits* 'geit'. Det er et liknende eksempel på bruk av diminutiv som faller sammen med genitivsformen hos BIL02, som vist i eksempel 8b.

Kasusvalg innen lokalkasusene

En annen type feil og idiosynkratiske valg som skilte seg ut i de estiske fortellingene av de tospråklige barna var feil i bruk av lokalkasus. Til forskjell fra de grammatiske kasusene var det ikke én type avvik som skilte seg ut, men enkelte eksempler på ulike kasusfeil.

I de fleste tilfeller der avvikende bruk av lokalkasus forekom i utvalget mitt, ble én lokalkasus erstattet for en annen:

(9) a. *enda kodus välja*

ut fra sitt eget hjem-INE'

(BIL01)

b. *ära pissi minu maja sees*

ikke tiss inne-INE i huset mitt

(BIL03)

c. *poiss vaatab xxx sees*

gutten ser inne-INE i xxx

(BIL07)

I eksempel 9a er inessiv brukt i stedet for elativ, i eksempler 9b og 9c er inessiv brukt i stedet for illativ. I 9a bruker barnet postposisjonen *välja* 'ut', som uttrykker samme betydning som elativ, men substantivet foran dette burde i så fall også stå i elativ: *kodust* 'hjem-ELA'. Det er ikke grammatisk umulig å bruke inessiv i stedet for illativ i eksempler 9b og 9c, men ser man på samtalekonteksten, er det grunn til å tro at barna ville uttrykke illativs betydning. Eksempel 9b handler om det lille dyret som kommer ut fra hulen sin («mus» i BIL03s fortelling) og snakker med gutten, som er betydelig større enn dyret, og ville dermed ikke

få plass i «huset» til dyret. Eksempel 9c handler om at gutten ser inn i støvlene sine for å lete etter frosken. I begge tilfellene skal det vanligvis brukes illativ på estisk for å uttrykke bevegelse inn i noe.

Det er ingen eksempler på motsatt bruk, dvs. at inessiv, som uttrykker statisk, påstedsbetydning, ville erstattes med elativ eller illativ, som uttrykker dynamisk, tilstedsbetydning. Det kan spekuleres om inessiv fungerer semantisk sett som et slags basisnivå for de tre indre lokalkasusene. Den har også den enkleste bøyningsendelsen -s (jf, -sse på illativ og -st på elativ). Illativ har, som diskutert tidligere, en kortere parallellform, men for å danne denne formen skal man velge mellom fem mulige morfemer, avhengig av hvilken type bøyingsparadigme ordet hører til (Erelt, Erelt og Ross, 2007, s. 245). Derfor kan man ikke hevde at kasusformen nødvendigvis er enklere å danne enn den regelmessige -sse endelsen på lang illativ. At barna bruker inessiv pro illativ, er likevel noe overraskende når man tar i betraktning tidligere funn om språklig innputt. Ifølge Granlund et al (2019, s. 186) brukes illativ på 10,7% av substantiv og adjektiv i voksnes språk rettet til estiske barn, mens inessiv brukes bare på 4,6% av substantiv og adjektiv. Det er sannsynligvis flere korte former i talen rettet til barna, siden det har blitt funnet at estiske barn tilegner seg additivformer tidligere enn de lange illativformene (Argus, 2008, s. 26). Derfor kunne man forvente at barna overbruker illativ og ikke inessiv.

I eksemplene fra BIL03 og BIL07 blir stedsforholdet enda tydeligere markert fordi barna bruker postposisjonen *sees* 'inne-INE'. Postposisjoner med ufullstendig bøyingsparadigme brukes etter substantiv i genitiv, som BIL03 også gjør. Det er vanlig å uttrykke stedsforhold og retningen av bevegelse med slike postposisjoner blant både en- og tospråklige barn i utvalget mitt. På en måte har postposisjoner en enda sterkere stedsbetydning enn kasusendelsene -sse, -s, st, siden ordene bare har grammatisk betydning. I tillegg kan det ved *sees* ('inne-INE') og *sisse* ('inn-ILL') dras paralleller med norsk, som bruker ulike adverb for å skille mellom tilsteds- og påstedsbetydning. Derfor er det noe overraskende at BIL07

og BIL03 erstatter illativ med inessiv, selv om inessivformen er morfologisk sett mindre markert enn illativ.

De ytre lokalkasusene ble vekslet i bare ett tilfelle:

- (10) *mulle siiani kummitavad laulud*
jeg-ALL har fremdeles sangene på hjernen (BIL09)

Ulikt eksemplene med indre lokalkasus handler dette ikke om stedsforhold, men om den abstrakte bruken av kasus. Uttrykket *laul kummitab* 'sangen er på hjernen' brukes med oppleveren i adessiv: *mul laul kummitab* 'jeg-ADE har en sang på hjernen', mens allativ kan brukes i *mulle jäi laul kummitama* 'jeg-ALL fikk en sang på hjernen'. BIL09 har blandet de to kasusene, men i motsetning til eksemplene med de indre lokalkasusene diskutert ovenfor har hun erstattet en enklere kasusendelse (-l på adessiv) med en lengre (-lle på allativ).

I et annet eksempel ble ablativ erstattet med elativ, altså en ytre lokalkasus med en indre lokalkasus:

- (11) *a. kukkus puust alla*
falt ned fra treet-ELA (BIL03)

Mens det ikke er ugrammatisk å bruke elativ i betydninga «faller ned fra treet», forekommer formen heller i skriftlige og litterære tekster. Det er imidlertid heller ikke vanlig å bruke den morfologiske ablativformen, verken i voksnes tale rettet til barn (Granlund *et al.*, 2019, s. 186) eller av barna selv. I resten av utvalget var det vanligere å bruke genitiv sammen med en postposisjon med betydninga «fra», f.eks. *otsast* eller *pealt*:

- (11) *b. poiss kukkus puu otsast alla*
gutten falt ned fra treet-GEN (ET04)
c. poiss kukkus suure ehmatusega maha puu pealt
gutten falt ned fra treet-GEN med stor skrekk (BIL09)

Ordet *otsast* 'av, fra (toppen)' brukes i elativ, og det er vanlig å bruke ordet for å snakke om at noen faller ned fra et høyere sted, f.eks. et tre. Det er mulig at BIL03s kasusvalg var påvirket av en kombinasjon av elativens lave brukshyppighet og postposisjonen *otsast*.

Kongruensfeil

Det forekommer også eksempler der det mangler kongruens mellom substantivet og dets bestemmelse. I flere tilfeller brukte barna en grammatisk kasus i stedet for den aktuelle lokalkasusen. Ett eksempel på dette er

(12) *loomad mis häält nad teevad erinevate keeledes*

dyr hva slags lyd de lager på ulike-PL-GEN språk-PL-INE

(BIL09)

Her er inessivformen av *keel* 'språk' dannet ukorrekt: den korrekte formen er *keeltes* 'språk-PL-INE'. I estisk brukes genitivstammen for å lage alle de konkrete kasusformene. Det er likevel ikke alle konkrete kasus som kongruerer med substantivet på den måten: når adjektivet beskriver et substantiv i terminativ, essiv, komitativ eller abessiv, skal adjektivet stå i genitiv. Genitivens rolle i dannelsen av konkrete kasus, samt lav brukshyppighet for inessiv, kan bidra til at BIL09 har erstattet inessiv med genitiv.

BIL06 brukte nominativ i stedet for adessiv for å uttrykke eiendomsforhold: *üks poisil oli üks konn* 'en-NOM gutt-ADE hadde en frosk'. Dette eksempelet kan imidlertid være knyttet til bruk av *üks* som artikkel, og blir diskutert grundigere i underkapittel 5.2.1.2. Det var også flere eksempler på manglende kongruens etter tallord og andre kvantorer (determinativ som sier noe om mengde):

(13) a. *seitse laps*

sju barn-NOM

b. *kaks oksad*

to greiner-NOM

(BIL06)

Etter tallord i nominativ brukes nemlig substantivet i entall partitiv. Bruk av nominativ, som er morfologisk sett en mindre markert form, kan muligens forklares med overføring fra norsk. Noen barn brukte partitiv etter tallord, men erstattet entall med flertall:

(14) a. *sada asju*

hundre ting-PART-PL

(BIL03)

b. *mitu tunde*

flere timer-PART

(BIL01)

Her kan det spekuleres om det er en slags semantisk grunnet overgeneralisering: barna bruker flertallsformer for å uttrykke flertallsbetydning, til tross for at språkssystemet bruker entallsformen til å uttrykke flertallsbetydning. I ett tilfelle ble flertall erstattet med entall:

(15) *käisime mitmetes poes*

[vi] gikk på flere-PL-INE butikk-INE

(BIL09)

Ordet *mitu* 'flere', som uttrykker flertall i seg selv, har en egen flertallsform *mitmed* 'flere-PL'. I konstruksjoner som denne her er både *mitmes poes* 'flere-INE butikk-INE' og *mitmetes poodides* 'flere-PL-INE butikker-INE' mulige og vanlige, men da burde begge ordene stå i enten en- eller flertall.

(16) *ja siis kukkus poiss ja koer alla ühe vette*

og da falt gutten og hunden ned i et-GEN vann-ILL

(BIL06)

I eksempel 16 bruker BIL06 den korte illativen av ordet *vesi* 'vann', noe som er vanligere enn å bruke den lange illativformen (Granlund *et al.*, 2019, s. 186). Ordet *üks* 'ett' har to mulige partitivformer: *ühte* og *üht*. Den første, som brukes oftest når man vil framheve tallordet, faller sammen med én av de mulige illativformene *ühte* (den andre er *ühesse*) (Raadik, 2018). Sammenfall av disse formene, samt likhet av partitiv- og genitivformer, kan ha bidratt til slik bruk av *ühe vette*. I eksemplene her kan *üks* imidlertid argumenteres for å være heller et ubestemt pronomen eller determinativ enn tallord. Disse eksemplene blir diskutert mer grundig seinere i underkapittelet 5.2.1.2 om artikkel-liknende bruk av *üks* på estisk. Bruk av *üks* i en slik kontekst ikke er typisk for estisk barnespråk. Bruk av genitiv pro illativ kan stamme fra at barnet ikke har hørt og lagret formen som en helhet, men dannet den selv.

I ett eksempel gikk erstatningen i annen retning, dvs. barna brukte en konkret lokalkasus der ytringa ville en abstrakt kasus hadde vært passende:

(17) *ühte suurde puu peale*

på et-ILL stor-ILL tre-GEN

(BIL09)

Foran postposisjoner brukes nomen i genitiv. BIL09 har brukt *puu* 'tre-GEN' riktig, men tallordet/pronomenet *ühte* 'en-ILL' og adjektivet *suurde* 'stor-ILL' kongruerer ikke med substantivet. Bruk av illativ er interessant, men kan trolig forklares med at ytringa uttrykker bevegelse mot et mål («opp på et stort tre»). Illativ uttrykker også bevegelse, og på en mer eksplisitt måte enn genitiv. Derfor kan barnet ha valgt illativ.

Det forekommer ikke veldig mange feil i anvending av lokalkasus i de tospråklige barnas fortellinger. Det er likevel ganske stor variasjon i typer av avvik. Det forekom ikke én bestemt type erstatningsmønster som f.eks. partitiv pro genitiv ved de abstrakte kasusene. Likevel er det i de fleste tilfellene mindre frekvente kasus (adessiv, elativ og illativ) som er erstattet med mer frekvente kasus som genitiv og nominativ. I likhet med abstrakte kasus var dette ikke et gjennomgående mønster, og som nevnt, ble lokalkasusene brukt riktig i de fleste tilfellene. Avvik i bruk av lokalkasus forekommer imidlertid bare hos de tospråklige barna, og ikke hos de enspråklige barna. Det er også verdt å merke at nesten alle lokalkasusene, unntatt ablativ, ble brukt av det tospråklige utvalget. Blant de enspråklige estiske barna var det tre tilfeller av ablativbruk, noe som ikke er overraskende med tanke på dens lave brukshyppighet (Granlund *et al.*, 2019, s. 186).

5.2.1.2 Språkkontakt

Det er noen fenomener i barnas språkbruk som kan stamme fra påvirkning fra norsk. Det mest iøynefallende var bruk av ordene *üks* 'ett' og *see* 'det' som artikler. Det forekom også overføring av andre norske konstruksjoner til estisk. Heretter skal jeg se nærmere på disse aspektene.

Bruk av artikkel-liknende nomenfraser

Et aspekt som er særlig relevant når man analyserer narrativer, er bruk av referensielle nomenfraser, dvs. fraser som viser til en bestemt referent enten i den narrative diskursen eller i omverdenen. Froskehistoria handler om tre referenter som man er nødt til å vise til gjennom hele historia, samt har flere andre referenter som spiller en rolle i narrativet (de andre dyrene gutten og hunden møter når de leter etter frosken). Slike henvisninger kan fortelleren danne ved hjelp av ulike nomenfraser: egennavn, pronomen, kombinasjonen av determinativ og substantiv, lengre relativfraser osv, (Gundel, Hedberg og Zacharski, 1993; Kirsipuu, Soodla og Pajusalu, 2012). Valg av referensiell frase avhenger blant annet av informasjonsstrukturen – introduseres referenten for første gang, er informasjonen om referenten allerede gitt, eller er den tilgjengelig via annen informasjon som allerede er gitt (Gundel, Hedberg og Zacharski, 1993)?

Et språklig middel som kan brukes for å uttrykke om informasjonen er ny eller gitt, er bestemthet. Som nevnt, markerer norsk bestemthet morfologisk, mens estisk ikke gjør det. Likevel har estisk pragmatiske midler for å uttrykke det at referenten er allerede gitt, eller at man mener én bestemt referent blant andre. Demonstrativpronomen, demonstrativadverb og ubestemte pronomen kan brukes for å uttrykke referanse på på estisk (Kirsipuu, Soodla og Pajusalu, 2012, ss. 100–103; Pajusalu *et al.*, 2020, s. 314; Taremaa *et al.*, 2021).

Nomenfraser der substantivet er bestemt av et demonstrativpronomen (f.eks. *see* ‘det’) eller ubestemt pronomen (f.eks. *üks* ‘en’) står i fokus i underkapittelet her, siden det er nettopp denne typen referensielle fraser som skilte seg ut hos de tospråklige barna, sammenliknet med deres estiske jevnaldrende. Det var tre barn som skilte seg ut med hyppig bruk av *üks* og *see* i referensielle fraser: BIL03, BIL06 og BIL09.

BIL03 og BIL09 brukte *üks* ‘en’ eller *mingi* ‘noen’ gjennomgående for å vise til nye referenter i froskehistorien.

- (18) a. *mina näen üks padi üks poiss üks koer ja üks konn ja ja. ee üks üks klaasipudel üks jope siin ja üks lamp*
 jeg ser en-NOM pute-NOM en-NOM gutt-NOM en-NOM hund-NOM og en-NOM frosk-NOM og og. ee en en-NOM glassflaske-NOM en-NOM jakke-NOM her og en-NOM lampe-NOM
 (BIL03)
- b. *ja siis ää tuli üks öökull välja*
 og da ææ kom det ut en ugle (BIL09)
- c. *ja siis leidis poiss ühte suurt kivi*
 og da fant gutten en-PART stor-PART stein-PART (BIL09)

Hos BIL03 er det synlig at selv da han tviler på ordet på estisk, begynner han med *üks*:

- (19) BIL03: *ja siis üks &ee karu tu-* ‘og da en ee bjørn ko-’
 Mor: *kas see on karu või.* ‘er det bjørn’
 BIL03: *ja?* ‘ja?’
 BIL03: *see näeb nagu välja.* ‘det ser liksom ut.’
 BIL03: *minu arust.* ‘synes jeg.’
 BIL03: *ee siis üks mis see on* ‘ee så en hva er det så’ (BIL03)

Et annet bemerkelsesverdig eksempel er da han sammenlikner hunden med en kenguru:

(20) *ja nüüd koer hüppab nagu üks kenguru*

og nå hopper hunden som en kenguru

(BIL03)

Formuleringen ser ut som en overføring fra norsk, der *som* + ubestemt artikkel + substantiv i ubestemt form brukes for å beskrive og sammenlikne (Kulbrandstad, 2012, ss. 144–145). I tilfellet her sammenliknes hunden med en kenguru. På estisk holder det likevel med ordet *nagu* ‘som, liksom’ for å uttrykke sammenlikning, og tillegget *üks* ‘en’ kan oppfattes som understreking av at det er én bestemt kenguru det er snakk om. Liknende konstruksjon forekom ikke hos noen andre barn, verken i det tospråklige eller i det enspråklige estiske utvalget. Denne idiosynkratiske uttrykksmåten hos BIL03 ser ut til å være påvirket av norsk syntaks. Han uttaler også ordet *kenguru* med /e/, ikke /æ/, som det heter på estisk. Dette tyder ytterligere på at norsk sannsynligvis er aktivert, og kan muligens påvirke også ordstillinga.

Ved bruk av *üks* som artikkel er det iøynefallende at barna bruker ordet i bare én eller to kasus. BIL09 bruker ordet hovedsakelig i to kasus: enten i nominativ eller i formen *ühte*, som kan tolkes både som partitiv og som illativ. Det eneste unntaket er ett tilfelle av inessiv i den frie fortellinga:

(21) *ma olen selle saanud ühes pakis*

jeg har fått det i en-INE pakke-INE

(BIL09)

BIL06 brukte *üks* bare i nominativ og genitiv. BIL03 brukte *üks* utelukkende i nominativ. I noen tilfeller innebar dette kongruensfeil:

(22) a. *üks poisil ja üks koeral oli üks konn*

en-NOM gutt-ADE og en-NOM hund-ADE hadde en-NOM frosk-NOM

(BIL06)

b. *need näevad üks džungel*

de ser en-NOM jungel-NOM

(BIL03)

c. *ja siis leidis poiss ühte suurt kivi*

og så fant gutt en-PART stor-PART stein-PART

(BIL09)

d. *siis kuulsid ühte ühe äält*

da hørte [de] en-PART en-GEN lyd

(BIL06)

I eksempel 22d så BIL06 ut til å rette seg selv og erstatte partitiv (som hadde vært passende) med genitiv.

Det er mulig at artikkelfunksjonen som *üks* har i barnas språkbruk, samt faktumet at *en* ikke kan kasusbøyes i norsk, bidrar til at ordets bøyingsparadigme blir snevrere i barnas språkbruk. Det er mulig at ordet ikke helt oppfattes som semantisk betydningsfullt tallord, og får dermed et mindre bøyingsparadigme, i likhet med f.eks. postposisjoner som har grammatisk, men ikke semantisk betydning, og kan bøyes i et begrenset utvalg av kasus. I tillegg er det mulig at barna ikke hører slike artikkelkonstruksjoner veldig ofte fra sine estiske foreldre (jf. Kirsipuu, Soodla, Pajusalu, 2012, s. 101). Når de skal da selv danne artikkelkonstruksjoner på estisk, kan de støtte seg heller på norsk, hvorfra de både overtar selve konstruksjonen og den ubøyde artikkelformen.

Samme barna brukte også også determinativet *see* 'det, den' foran substantiv for å vise til referenter som allerede var kjente, men bruksmønstrene var ikke like konsekvente som med *üks*. For eksempel brukte BIL03 noen ganger nomenfrasen determinativ + substantiv, spesielt med ordet *poiss* 'gutt':

- (23) a. *ja see poiss ainult ütleb*
og den gutt sier bare
b. *nüüd see poiss paneb jope peale*
nå den gutt tar på seg jakke
c. *ja see poiss kardab öökulli*
og den gutt er redd for uglen
d. *ja see rott vaatab midagi*
og den rotte ser på noe (BIL03)

Andre ganger bruker han bare substantivet:

- (24) a. *nüüd poiss on väga kuri ja koer on väga rõõmus*
nå er gutt veldig sint og hund er veldig glad
b. *ja siis koer raputab puud*
og da rister hund på treet (BIL03)

Han brukte også en nomenfrase med både demonstrativt pronomen og demonstrativt adverb:

(25) *see seal räpane poiss*
den der skitne gutten

(BIL03)

Nomenfraser med både demonstrativt pronomen (demPron: *see* 'den') og demonstrativt adverb (demAdv: *seal* 'der') forekommer også på estisk (Taremaa *et al.*, 2021, s. 7). Likevel er ordstillinga demPron + demAdv + adjektiv + substantiv heller uvanlig. Frasen her ville hørt mer naturlig ut i rekkefølgen *see räpane poiss seal* 'den skitne gutten der', demPron + adj + subst + demAdv. Rekkefølgen BIL03 bruker faller derimot sammen med *den der skitne gutten*, en frase som er helt naturlig på norsk. Et liknende eksempel er uttrykket

(26) *koer ütles sau tuleme varsti üks teine päev teile külla ka*
hunden sa ha det vi kommer på besøk snart en annen dag

(BIL06)

Üks teine päev kan oppfattes som en direkte oversettelse av det norske *en annen dag*. Selv om frasen er fullt ut mulig på estisk, er det ikke veldig typisk.

Som nevnt tidligere, er referensielle fraser med *üks* og *see* fullt ut mulige på estisk. De har også blitt analysert som artikler (Hint, Nahkola og Pajusalu, 2017). Likevel skiller de ovenfornevnte tospråklige barna seg ut fra de estiskspråklige barna i mitt utvalg. Det finnes ikke like omfattende bruk av *üks*, *mõni* eller *see*, *need* 'de' hos noen av de estiske barna i utvalget. Kirsipuu, Soodla og Pajusalu (2012) har studert estiske barns bruk av referensielle nomenfraser i liknende, men kortere narrativer, og kommet fram til at frasetypen *determinativ + nomen* utgjør en heller liten andel av alle referensielle fraser. Barna i deres studie foretrakk enkeltnomen og -pronomen, eller ga personene på bildene egennavn. Determinativ ble noen ganger brukt for å introdusere ny informasjon, men sjeldent for å snakke om noe som allerede var gitt. Blant annet brukte barna *see* oftere for å introdusere ny informasjon enn for å vise til en kjent referent. De voksne hadde derimot et bruksmønster av *see* som likner mer på tospråklige i min studie (op. cit., s. 97—101) På den måten ser språkkontakten ut til å akselerere tilegnelse av voksen-liknende bruk av referensielle fraser hos tospråklige barn.

Andre norske konstruksjoner

Noen av barna brukte konstruksjoner som viste tegn på innflytelse fra norsk ordstilling. Ett eksempel var ordstilling i possessiv konstruksjon:

- (27) *koer proovis raputada mm puud mesilaste*
hunden prøvde å riste mm tre-PART biene-GEN' (BIL01)

I norsk kan rekkefølgen av eieren og det som er eid være forskjellig, avhengig av possessivkonstruksjonen. Med genitivs-s (*bienes tre*) eller den såkalte garpegenitiven (*biene sitt hus*) står eieren først. I muntlig og uformelt språk er det likevel vanligere med preposisjonskonstruksjoner, f.eks. *treet til biene*. På estisk er det derimot bare mulig med ordstillinga eier + det som er eid: *mesilaste puu* 'bienes-GEN tre', både i tale- og skriftspråket. Den naturlige rekkefølgen i frasen ovenfor er *mesilaste puud* 'bienes-GEN tre-PART'. Konstruksjonen *puud mesilaste* 'tre-PART biene-GEN' kan være påvirket av den norske preposisjonkonstruksjonen *treet til biene*.

En annen typisk norsk konstruksjon som ikke finnes i estisk, er presenteringssetninger med *det er/var*. BIL09 brukte en liknende konstruksjon på estisk:

- (28) *aga siis avastas poiss et see ei olnud mingid oksad see oli hoopis mingi hirv*
men da oppdaget gutten at det var ikke noen greiner det var noen hjort i stedet (BIL09)

Ytringa kan også analyseres slik at hun bruker entallspronomen *see* 'det' i stedet for flertallspronomenet *need* 'de'. Siden hun bruker *see* to ganger i samme posisjon, er det sannsynlig at konstruksjonen kan analyseres som overføring av den norske presenteringskonstruksjonen *det var ikke noen greiner det var noen hjort i stedet*. Også BIL07 brukte en presenteringskonstruksjon:

- (29) *võtab okstest kinni kuid xxx see on põder*
tar tak i greinene men xxx det er elg (BIL07)

Andre barna i utvalget, både en- og tospråklige, bruker liknende konstruksjoner uten ordet *see* 'det':

- (30) a. *ja siis oli oopis üks &hi hirv vöi põder*
og da var det en hj- hjort eller elg i stedet (BIL01)

b. *ta arvas et need oli puu oksad*
han trodde at de var treets greiner (ET03)

c. *oidis nendest oksadest kinni aga need ei ole oksad*
[han] holdt i disse greinene men de er ikke greinene (ET05)

Det at enspråklige barn foretrakk *need* 'de', som passer bedre semantisk sett, siden det var snakk om horn i flertall, kan tyde på at bruk av *see* 'det' i det tospråklige utvalget stammer fra strukturell overføring fra norsk (Anderssen og Bentzen, 2013).

5.2.2. Kvalitativ analyse av de norske fortellingene

I dette underkapittelet analyserer jeg nærmere dataene fra de norske fortellingene, med vekt på de tospråklige barnas fortellinger. Som vist i tabell 8, var det ikke bemerkelsesverdige kvantitative forskjeller mellom nomenbruk på norsk hos en- og tospråklige barn. Det eneste unntaket var andelen ubestemt form brukt i de frie fortellingene.

I den kvalitative analysen er det to aspekter i de tospråklige barnas nomenbruk som skilte seg ut: bruk av bestemthet, og kongruens innen nomenfrase. Avvikende kongruens handlet oftest om kjønn, og i noen tilfeller også om tall.

5.2.2.1. Bestemthet

Sammenliknet med de enspråklige norske barna brukte de tospråklige bestemt og ubestemt form noe mindre konsekvent. Dette ble spesielt synlig i froskehistoriene, delvis på grunn av historias struktur. Det er tre hovedpersoner i historia: en gutt, en hund og en frosk. Halvparten av barna (NO03, NO04, BIL03, BIL06, BIL11 og BIL01) begynte fortellinga med presenteringskonstruksjonen:

(31) *det var en gang en hund og en gutt og en frosk* (NO03)

I løpet av resten av fortellingene snakket de enspråklige norske barna om gutten, hunden og frosken nesten utelukkende i bestemt form, for å vise til gutten, hunden og frosken som allerede hadde blitt presentert. Ubestemt form forekom i negative konstruksjoner, samt når barna introduserte de andre froskene som ble funnet på slutten av boka:

(32) a. *her er det ingen frosk* (NO03)

b. i hullet var det ikke noe frosk (NO04)

c. og ni små froskebarn (NO04)

Blant de tospråklige barna var det større variasjon i bruk av bestemt og ubestemt form for presentering av hovedpersonene:

(33) a. *det va frosken /---/ gutten og frosken og hunden* (BIL01)

b. *Mor: kem som er her?*

BIL07: hund frosk og gutt. (BIL07)

c. *det var en hund og frosk og en gutt.* (BIL11)

Som det framgår av eksempel 33, ble både bestemt form (a) og ubestemt form uten artikler (b) brukt, samt ubestemt form med og uten artikkel (c).

Mens de enspråklige norske barna brukte stort sett bare bestemt form i resten av fortellinga si, etter at de hadde presentert hovedpersonene i den, brukte flere av de enspråklige barna bestemt og ubestemt form om hverandre.

(34) *da sa han frosk er du her. men frosk var ikke der.* (BIL01)

I eksempel 34 kan bruk av ubestemt form i den andre ytringa muligens forklares med bruk av ubestemt form i utropet *frosk er du her* før den. Seinere i samme fortellinga sier barnet likevel:

(35) *og da sa han frosk er du her? men frosken var ikke xxx.* (BIL01)

Flere barn brukte naken ubestemt form om referenter de allerede hadde vist til med bestemt form:

(36) a. *og så da falt hunden. /---/ men hund va veldig glad for glasset gådde av* (BIL01)

b. *hundn hadde tenkt å fær inn i krukken /---/ hund satt seg fast i krukken* (BIL09)

c. *og hundn kommer også. då faller hund xxx og gutt er veldig sint men hund er veldig glad.* (BIL07)

Noen ganger brukte barna ubestemt form uten artikkel når de først snakket om referenten, eller etter at de allerede hadde presentert den:

(37) a. *men då er han fast på en elg. og elg løper* (BIL07)

b. *da så han hul oppi bakken* (BIL01)

Både BIL07 og BIL10 bruker nesten utelukkende ubestemt form i fortellingene sine, oftest uten artikkel. I eksempler der barna beskriver et levende vesen, kan *hund*, *gutt*, *frosk* likevel også tolkes som egennavn, slik at bruk av ubestemt form kan stamme fra det.

Det var ikke bare tospråklige barn som brukte ubestemt form i stedet for bestemt form.

(38) *der var frosk? og kona?*

(NO04)

Eksempel 38 er tatt fra fortellingas slutt, da gutten og hunden fant frosken. Her er frosken strengt tatt den referenten som allerede er kjent, og kona den som presenteres for første gang. Fra konteksten er det likevel klart at *kona* viser til froskens kone. Bruk av *frosk* som egennavn kunne forklare ubestemt form, men tidligere i samme fortelling har barnet brukt bestemt form gjennomgående.

Uforventet eller ukonvensjonell bruk av bestemthet forekommer hos både en- og tospråklige barn, men det er mer hyppig blant tospråklige barn. Det er selvsagt vanskelig, om ikke umulig, å slå fast hva som er «forventet» eller «konvensjonell» i muntlig tale, spesielt med tanke på at barna i utvalget er omgitt av ulike dialekter. Likevel er det noe ulike bruksmønstre i fortellingene når det gjelder en- og tospråklige barn. Tospråklige barn har oftere en tendens til å bruke bestemt og ubestemt form om hverandre. Oftest gjelder det valg av ubestemt form i stedet for bestemt form i kontekster der man har snakket om referenten før, og man ville derfor forvente bestemt form. Dette blir tydelig i sammenlikning med de enspråklige norske barna, som sjeldent bruker ubestemt form om de tre hovedpersonene (gutt, hund og frosk) etter at de er presentert i begynnelsen av fortellinga. Som Anderssen (2010) har funnet, tar tilegnelse av hele bestemthetssystemet relativt lang tid hos norske barn. Dermed er det forventet at det finnes variasjon i formbruk. Med tanke på at det er nettopp bestemt endelse som tilegnes først (op.cit.), er det interessant at tospråklige i utvalget mitt ikke bruker bestemt form like mye som enspråklige. Resultatene i min undersøkelse kan sammenliknes med Anderssen og Bentzens (2013) studie, der et engelsk-norsk tospråklig barn sløyfet bestemthetssuffikset i konstruksjoner

som krever dobbelt bestemthet, oftere enn enspråklige barn. Forfatterne foreslo at tilsynelatende strukturelikheter mellom engelsk og norsk kan bidra til transfer fra engelsk til norsk – selv om *the dog* og *den hunden* ikke alltid betyr det samme, er det lett å dra parallellen. Liknende mekanismer kan også stå bak eksemplene i utvalget mitt. Som diskutert i underkapittel 5.2.1.2, har estisk ingen morfologiske midler for å uttrykke bestemthet. Substantivet alene er alltid «ubestemt». I norsk kan ubestemt form uten artikkel regnes som den minst markerte substantivformen. Det kan være at når barna ikke er sikre på hvilken form de skal bruke, bruker de den minst markerte formen, som tilsynelatende faller sammen med substantiv i estisk. Dette ser ut til å være tilfellet hos BIL01 og BIL07. I BIL01s fortelling var både bestemt og ubestemt form av substantivet til stede, men det var ikke et konsekvent bruksmønster som gikk ut fra om referenten allerede var kjent eller ikke.

Det er også verdt å merke at barn som hadde flere eksempler på avvikende bruk av bestemthet, hadde også mer språklig innputt på estisk enn på norsk (BIL01, BIL07, BIL10, BIL09). Den eneste av dem som hørte to språk hjemme var BIL07, men hun hadde bodd i Estland fram til 10 måneder før lydopptaket. Det ser ut til å være en tendens til at barn som får større andel av sin språklige innputt på estisk, bruker bestemt og ubestemt form av substantiv mindre konsekvent. Dette kan bli utgangspunkt til mulige framtidige forskningsprosjekter.

5.2.2.2. Kjønn

Som forklart i underkapittel 3.2, bøyes norske adjektiv og i visse tilfeller determinativ i kjønn, tall og bestemthet, slik at de kongruerer med substantivet som de står til i en nomenfrase. I fortellingene til barna var det flere eksempler der enten artikkelen eller adjektivet som bestemte substantivet, ikke kongruerte med det.

Det var noen eksempler der barna brukte feil ubestemt artikkel:

- (39) a. *en dyr; en tre; en lita tre*
- b. *en stort hull; en menneske*
- c. *en lite hull*

(BIL01)
(BIL09)
(NO04)

Nesten alle tilfeller handlet om bruk av hankjønnsartikkelen *en* på et intetkjønnsord. Dette kan sammenliknes med resultatene til Rodina og Westergaard (2015), som fant overgeneralisering av hankjønn hos enspråklige norske barn. Samtidig er det ett eksempel på bruk av intetkjønnsartikkel på hankjønnsord (eksempel 39d). Feil av kjønn forekommer også i mer komplekse fraser, f.eks. *en lita tre* i eksempel 39a, der barnet kombinerer hankjønnsartikkel og hunkjønnsform på adjektiv. Samme barn, BIL01, brukte også den korrekte bestemte formen *treet*.

Mens i noen tilfeller ble et ord brukt konsekvent med feil kjønn (en *dyr*, *dyren*, BIL01), var det også eksempler der barn brukte ett substantiv i ulike kjønn i ulike former. BIL02 brukte korrekt ubestemt form *et stup*, men hanskjønnsendelse i bestemt form: *stupen*. NO04, derimot, brukte feil artikkel i ubestemt form: *et hjort*, mens hun seinere brukte den korrekte bestemte formen *hjorten*.

I tillegg var det tilfeller der kongruensen manglet mellom kjønnsbetegnelser innen en nomenfrase.

- (40) a. den der glasset
b. *bien sin hus*

(BIL01)

Begge eksempler viser overgeneralisering av hankjønn. 40a illustrerer det som har blitt funnet i tidligere studier: bestemthetssuffiks mestres vanligvis først, mens kongruens mellom artikler og adjektiv og substantiv tar lengre tid (Rodina og Westergaard, 2013). I eksempler 40a, samt 39b (*en stort hull*) og 39c (*en lite hull*) står artikkelen ikke rett ved siden av substantivet. Distansen fra kjernen kan muligens påvirke planlegginga av ytringa slik at artikkelen, være den bestemt eller ubestemt, ikke får den formen som substantivet ville kreve. I eksempel 40b har barnet brukt den såkalte garpegenitiven, en uttrykksmåte for eiendomsforhold som er spesielt utbredt i talemål, samt nynorsk og vestlige dialekter (Kulbrandstad, 2012, s. 146). Ved garpegenitiv kongruerer eiendomspronomenet *sin/si/sitt/sine* i kjønn og tall med substantivet det står til. I eksempel 40b burde

konstruksjonen være *bien sitt hus*. BIL01 har brukt *bien sin hus*, muligvis påvirket av at substantivet foran eiendomspronomenet er i hankjønn. I likhet med andre norske determinativfraser er konstruksjonen forholdsvis kompleks, og kan dermed antas å skape vanskeligheter for barna i tilegnelsesfasen. Konstruksjonen forekom heller ikke i noen andre barns fortellinger.

Halvparten av eksempler med feil artikkel forekom i en frase som inneholdt en ubestemt artikkel, et adjektiv i ubestemt form, og substantiv i ubestemt form. Det mest komplekse eksempelet er *en lita tre* (BIL01). BIL01 bruker også hunkjønnsformen av eiendomspronomenet *di*: *handa di*, så hun ser ut til å bruke et trekjønnsystem. Derfor er det noe uforventet at hun bruker hunkjønnsformen *lita* og artikkelen *en* sammen. En mulig forklaring på blandinga her er likevel fonetisk likhet mellom *lite* og *lita*.

Som sagt, er det variasjon i kjønnsystemene i ulike dialekter, og språket til barna blir til i interaksjon med språket de hører fra andre barn og voksne rundt seg. Dette kan blant annet bety at de hører språkvarianter fra ulike dialektområder, ikke bare den dialekten som er vanlig i området barna bor i. Å høre ulike dialekter kan blant annet føre til bruk av noe ulike bøyningsformer om hverandre. For eksempel brukte NO01 ordene *krukke* og *ugle* i bestemt form med både han- og hunkjønnsendelser: *krukka* og *krukken*, *ugla* og *uglen*. Grunnen til slik bruk kan blant annet være dativrester, som fremdeles finnes i dialekter på både Østlandet, Vestlandet og i Trøndelag (Mæhlum og Røynealand, 2012, s. 187). I disse dialekter kan substantiv i bestemt form få enten *en*- eller *a*-endelse, avhengende av ordet syntaktiske posisjon og rolle i setninga. Veksling i formene stammer fra eldre språkhistoriske perioder, da norsk (norrønt) hadde fire kasus, deriblant dativ. Nå til dags er bruk av dativformer oftest ukonsekvent, spesielt hos de yngre generasjonene (op.cit., p. 50). Veksling mellom *-en* og *-a* endelser kan også oppstå når barnet hører ulike former brukt av de ulike voksne rundt seg.¹¹

¹¹ Stor takk til Øyvind Rangøy for dette synspunktet.

5.2.2.3. Tall

Det var noen tilfeller der adjektivet som sto til substantivet ikke samsvarte med det i tall:

- | | |
|--|---------|
| (41) a. <i>mange <u>liten</u> frosk</i> | (BIL07) |
| b. <i>og da va <u>biene</u> veldig <u>streng</u> på hunden</i> | (BIL01) |

I eksempel 41a samsvarer *liten* med *frosk*, men med tanke på ytringas semantiske innhold ville *mange små frosker* vært korrekt. Adjektivet *mange* krever at substantiv, samt eventuelle andre adjektiv eller determinativ etter det står i flertall. Selv om kjernen i frasen er *frosk*, og det kunne argumenteres for at det er *mange* som er feil i frasen, er det ut fra fortellingas kontekst tydelig at barnet viser til flere små frosker. Her har hun begynt på frasen med et riktig adjektiv, men valgt entallsform i stedet for flertall på frasens kjerne.

I eksempel 41b kongruerer adjektivet i predikativsposisjon ikke med substantivet. Adjektiv som fungerer som predikativ i setningen, skal kongruere med substantivet det beskriver. Til forskjell fra attributiv posisjon står adjektivet her lengre vekk fra substantivet, og dette kan gjøre det vanskeligere å opprettholde kongruens. I dataene mine var det likevel altfor få eksempler på predikativ bruk av adjektiv for å dra konklusjoner.

Sammenfattende kan man si at det mest iøynefallende ved nomenbruket til tospråklige barn var bruk av kjønn og bestemthet. Kjønn i norsk er et komplisert, ugjennomsiktig element, som mestres seint også av enspråklige barn. Hos tospråklige barn var det flere eksempler med avvikende kjønn på substantivet, enten i form av feil bestemthetsendelse (*dyren, stupen*) eller manglende kongruens mellom substantiv og det tilhørende determinativet eller adjektivet (*en stort hull, en menneske*). Hankjønn ble overbrukt, noe som er vanlig også hos enspråklige barn (Rodina og Westergaard, 2015). Også det at barn bruker substantivet riktig med bestemt suffiks, men sliter med determinativkongruens, slik som vi så ved BIL01 (*en tre – treet*), har blitt funnet ved både en- og tospråklige (Rodina og Westergaard, 2013). Forskjellen mellom en- og tospråklige ser dermed ut til å være kvantitativ heller enn kvalitativ.

Når det gjelder bruk av bestemthet, kan forskjellen imidlertid være kvalitativ. Tospråklige barn overgeneraliserte ubestemt form, mens enspråklige brukte ubestemt og bestemt form på en mer konsekvent måte. Bestemthet er tett knyttet til informasjonsstruktur og referanse i talen, noe som er komplisert i seg selv, og tar lang tid også for enspråklige barn for å mestre på et voksen-liknende nivå. Sett fra det synsvinkelet kan man foreslå at forskjellen er likevel kvantitativ, og at barna trenger mer innputt og/eller lengre tid for å mestre bestemthet. Likevel er kvalitative forskjeller hos tospråklige barn har konstatert tidligere (Anderssen og Bentzen, 2013), og det er antatt at de stammer fra overføring fra det andre språket. Overgeneralisering av ubestemt form hos estisk-norske barn kunne også forklares med strukturell overføring fra estisk. I utvalget mitt var det tospråklige barn med estisk dominans i språklig innputt som oftest brukte bestemthet på en avvikende eller uventet måte, eller manglet kjønnskongruens i nomenfrasene sine. Mer innputt på estisk kan sannsynligvis bidra til overføring fra estisk til norsk. Dette kan undersøkes nærmere i framtidige studier.

I tillegg til kjønn, tall og bestemthet kom språkkontakt til syne i kodeveksling. I noen tilfeller kan man anta estisk innflytelse i ordvalg i verbfraser. Til forskjell fra de estiske fortellingene var det ingen typer av nomenfraser som kunne tydelig analyseres som estisk overføring.

6. Diskusjon

Oppgaven har gitt en oversikt over nominalmorfologi hos estisk-norske tospråklige barn, slik som det viser seg hos åtte barn i alderen 5—8 år. Nomenets morfosyntaks gjelder ulike systemer og kategorier i norsk og estisk. Derfor er oppgavens formål ikke å jamføre de tospråklige barnas tilegnelse av estiske og norske grammatiske trekk kvantitativt. Jeg vil heller ikke måle de tospråklige barnas språkkunnskaper opp mot språkbruken til deres enspråklige jevnaldrende. Målet med undersøkelsen er heller å gi en deskriptiv oversikt over det som er særegen til tospråklige barn. Oversikten i denne oppgaven omfatter begge språkene til barna, og gir derfor et mer helhetlig bilde på barnas språkkunnskaper.

En kvantitativ kartlegging av mine data viser at tospråklige barn bruker stort sett samme bøyningsformer som deres enspråklige jevnaldrende. Kvalitativ analyse viser imidlertid forskjeller i måten barna bruker nomen på. Det er også mer variasjon innen den tospråklige gruppa når det gjelder narrativenes lengde, leksikalsk diversitet og morfologisk produktivitet. Det ser også ut til å være svakere sammenheng mellom narrativets lengde og ordforråd. For å finne ut om det er statistisk signifikante forskjeller mellom en- og tospråkliges data, må man gjennomføre studier med større utvalg, samt metodologisk design som passer bedre for å undersøke konkrete grammatiske konstruksjoner.

Når det gjelder nomenets morfologi på estisk, er det både likheter og forskjeller mellom en- og tospråklige barn. Selv om kasusrepertoaret i de to gruppene er relativt lik, brukte tospråklige barn noen færre kasus i sine fortellinger enn de enspråklige estiske barna. I de tospråklige barnas fortellinger var det også større andel nomen som sto i nominativ, genitiv eller partitiv, mens de enspråklige barna brukte større andel ulike semantiske kasus. Den kvalitative analysen viste noen regelmessigheter i avvikende bruk av kasus hos de tospråklige barna. I mange tilfeller der barna erstattet en kasus for en annen, foregikk erstatningen innen samme kasusgruppe. Denne prosessen viser likhetstrekk med estisk-russiske barna i studien til Hallap, Padrik og Raudik (2014). Forfatterne av den studien fant også overføring av russiske kasus til estisk. Det er vanskeligere å fastslå om det skjer noe slik overføring hos estisk-norske barn, siden norsk har et svært redusert kasussystem. Det

kan spekuleres om bruk av nominativ i stedet for andre kasus er et resultat av overføring fra norsk. Erstatningen forekom likevel ikke ofte eller gjennomgående. Innen de grammatiske kasusene hadde barna i min studie en tendens til å overbruke partitiv i stedet for genitiv i objektsposisjon. Dette kan sammenliknes med språkbruken til norsk-islandske barn i Vilhjálmsdóttirs (2006) undersøkelse. De overbrukte akkusativ, den vanligste objektkasusen, i stedet for andre kasus i islandsk.

I visse eksempler kan man spore en viss semantisk begrunnet overgeneralisering, slik som i tidsuttrykkene *mitu tunde*, *sada asju*. Det er usannsynlig at barna har hørt konstruksjonen i slik form fra voksne, så det er rimelig å anta at bruk av flertall i stedet for entall stammer fra overgeneralisering – siden substantiv viser til noe i flertall, bruker barn også flertallsformer. Bruk av entall for å vise til referenter i flertall (som er grammatisk i denne konteksten) er semantisk sett mindre konsekvent, og kan derfor ta lengre tid til å mestre. Ved disse eksemplene kan fonetisk likhet mellom kasusformene også bidra til bruk av flertall i stedet for entall (*tundi* 'time-SG-PART', *tunde* 'time-PL-PART'; *asja* 'ting-SG-PART', *asju* 'ting-PL-PART').

Et iøynefallende kjennetegn ved de tospråklige barnas estisk var bruk av *üks* 'en' / *mingi* 'noen' og *see* i referensielle fraser som artikler. Dette forekom riktignok ikke hos alle barna, men BIL03, BIL06 og BIL09 brukte *üks* og *see* gjennomgående som artikler. Man kan anta at tospråkliges bruk av *üks* / *mingi* og *see* som artikler stammer fra overføring fra norsk. Konstruksjoner med liknende struktur er mulige på estisk (Kirsipuu, Soodla og Pajusalu, 2012; Hint, Nahkola og Pajusalu, 2017). I norsk har nomenfraser med *en/ei/et* og *den/det* likevel en mer tydelig grammatisk rolle, og forekommer dermed mye hyppigere. Dette kan være grunnen til at tospråklige bruker konstruksjonen mer enn enspråklige (Lanza, 2001, s. 34). Blant annet gjelder det de kompliserte referensielle frasene med *demPron* og *demAdv* hos BIL03 og BIL06. I tillegg har tospråklige barn i utvalget en tendens til å bruke *üks* 'en' i et mindre bøyingsparadigme enn ordet egentlig har i estisk. Dette kan peke på at ordet er grammatikalisert i større grad hos de tospråklige: slik som den norske artikkelen *en/ei/et*

bruker de ordet i en grammatikalsk funksjon og uten kasusbøyning (BIL03) eller med et mindre bøyningsparadigme (BIL03, BIL09). For å fastslå om denne hypotesen stemmer, burde man gjennomføre grundigere studier om bruk av referensielle nomenfraser hos de tospråklige barna, samt språklig innputt de får.

I de norske fortellingene av de tospråklige barna var de mest gjennomgående forskjeller med enspråklige avvik i kjønnskongruens og bruk av bestemthet. Tospråklige barn i mitt utvalg overgeneraliserte hankjønn. Dette forekommer også hos enspråklige barn, og har blitt diskutert i tidligere studier (Rodina og Westergaard, 2015). Det var også flere avvik i flerordsfraser (substantiv med determinativ eller adjektiv) enn det var i ord med bestemthetssuffiks. En slik tendens er blitt funnet til å være karakteristisk for både enspråklige norske barn og tospråklige engelsk-norske barn (Rodina og Westergaard, 2013). Det var flere tilfeller av slike avvik hos de tospråklige barna i min studie. Forskning i andre språkpar har vist at trekk som tilegnes seint også hos enspråklige, krever mer kumulativ innputt (og dermed tid) for å mestres (Unsworth *et al.*, 2011; Ågren, Granfeldt og Thomas, 2014). I lys av disse funnene kan man anta at forskjellen mellom kjønnskongruens hos en- og tospråklige er kvantitativ heller enn kvalitativ, og kan utjevnes med tid og språklig innputt.

Ved bruk av ubestemt og bestemt form kan forskjeller derimot være kvalitative heller enn kvantitative. Som diskutert ovenfor, er det vanlig hos enspråklige norske barn at determinativ- og adjektivsamsvar med substantivet mestres seinere enn bruk av bestemthetssuffiks (Anderssen, 2007). Estisk-norske barna i denne studien overbruker ubestemt form uten artikkel, både i kontekster som krever bestemt form og ubestemt form med artikkel. I tillegg er deres bruk av bestemt og ubestemt form mindre konsekvent, og følger ikke alltid samme mønstre som hos de enspråklige norske barna. En mulig forklaring er at tospråklige barn overfører strukturegenskaper ved estiske substantiv til norske substantiv. Bruk av ubestemt substantiv uten artikkel kunne forklares med at det er den minst markerte formen i norsk, og kan derfor virke strukturelt sammenliknbar med estiske

substantiv, som ikke har morfologisk bestemthetsmarkering. En slik tendens har blitt funnet hos det engelsk-norske barnet i Anderssen og Bentzens (2013) studie. Hun brukte oftest ikke bestemthetssuffiks i fraser med bestemt artikkel, noe som kan forklares med at på engelsk trenges bare den bestemte artikkelen *the* for å uttrykke bestemthet, og ingen bestemthetssuffiks.

De kvalitative forskjellene kan trolig spores til språkkontakt, som fører til ulike grammatikalske og semantiske overføringer fra ett språk til et annet. Bruk av *üks* og *see* som artikler i estisk, samt overgeneralisering av ubestemt form uten artikkel i norsk, ser ut til å kunne forklares med overføring. Begge fenomener utgjør antakelig en kvalitativ forskjell mellom en- og tospråklige barn. Det er også sannsynlig at det er, til en viss grad, sammenheng mellom hyppighet på overføring og språkdominans. De barna som mest gjennomgående brukte artikler på estisk, får sin språkinnputt relativt balansert i estisk og i norsk. Blant de barna som overbruker ubestemt form, var det derimot flere med estisk dominans. Større andel norsk innputt bidrar trolig til at bruk av bestemthet hos barn med balansert eller norsk språkdominans likner mer på enspråkliges bruksmønstre. Hallap og Padrik (2019, p. 49) så liknende tendenser hos estisk-russiske barn: de som antakelig fikk større andel av innputten sin på estisk, liknet mer på enspråklige barn i kasusbruken sin.

Likevel er det flere nyanser som må tas i betraktning. De fleste eksemplene på overføring og avvikende morfosyntaks kommer fra de samme barna i begge språkene. BIL01, BIL09, BIL03, BIL07 og BIL06 står bak størsteparten av eksemplene som ble diskutert i underkapittelet 5.2. Én av grunnene til det er sannsynligvis at BIL01, BIL09, BIL03 og BIL06 var også blant de som snakket mest på begge språkene. Jo mer man snakker, jo flere konstruksjoner rekker man å bruke, også avvikende konstruksjoner. BIL03, som hadde svak norsk dominans (58% i både innputt og *output*), hadde tydelig overføring bare fra norsk til estisk, men ikke omvendt. Hos andre barn var sammenhengen likevel ikke så tydelig. For BIL01 (73% innputt, 59% *output*) og BIL09 (66% innputt og *output*) dominerte estisk. BIL06 (50% estisk, 50% norsk) og BIL07 (51% estisk, 49% norsk) fikk omtrent like mye innputt på

begge språkene, og brukte mest estisk selv (62% for BIL06, 66% for BIL07). Dette kunne antas til å forklare avvikende morfosyntaks på norsk. Men de samme barna brukte avvikende morfosyntaks også på estisk. Hva kan stå bak dette?

Én grunn til det kan være at målet for språkdominans er ganske robust. Det tar i betraktning antallet timer barnet tilbringer med talere av ulike språk, men ikke f.eks. media og bøker, som også gir en betydelig del av språklig innputt. Det kan være at spørreskjemaet for språkbakgrunn ikke fanger opp alle nyanser, og at barn som jeg regner har estisk dominans, har egentlig mer balansert språkdominans enn det framgår av prosentandelene vist i tabell 3. En annen faktor kan være at uansett andel av innputt får barn i Norge estisk innputt fra færre morsmålstalere enn i Estland. Som vist av Place og Hoff (2016), bidrar innputt fra flere morsmålstalere positivt til språkutvikling. I tillegg har nesten alle familier i det tospråklige utvalget bodd i Norge fra før barna ble født, slik at foreldrenes bruk av estisk kan også vise tegn på kontakt med norsk. Det er estiske skoler i både Oslo og Trondheim, og flere av barna i utvalget var også tilknyttet skolene. Slike tilbud kan bidra til variert estiskinnputt, samt muligheten til å bruke språket selv.

Det er viktig å understreke at kortere narrativer eller flere tilfeller av avvikende språkbruk ikke betyr svakere språkkunnskaper. Data i denne studien ble ikke samlet inn ved hjelp av normerte tester, men i en kommunikativ situasjon. Alle barna oppnådde situasjonens kommunikative mål, og snakket som regel flytende på begge språkene. Hvor mye barnet vil snakke, kommer an på mange ikke-språkrelaterte faktorer, f.eks. hvor modig barnet er i en samtale med noen de ikke kjenner, hvor trøtt eller uthvilt barnet er, og hvilket språk barnet assosierer med hjemmet.

I tillegg har selve metodikken innflytelse på hvilke data som kan samles inn. Det var en svakhet ved metodikken at det var jeg som samlet inn begge fortellingene. Barna hadde derfor assosiert meg med estisk før jeg dro på besøk andre gang og snakket bare norsk. Dette kan ha aktivert estisk hos barna, og bidratt til innflytelse fra estisk i de norske fortellingene. I tillegg ble begge fortellingene tatt opp hjemme hos barna. Miljøet blir ofte

påpekt som en faktor som påvirker hvor aktivt et språk er i hjernen. Selv om nesten alle foreldre sa at de av og til bruker norske uttrykk med barna, var det dominerende hjemmespråket estisk for barna som hadde to estisktalende foreldre (BIL01, BIL09, BIL10 og BIL06). Likevel så dette ut til å påvirke den norske fortellinga betydelig bare hos BIL10, som gikk fullstendig over til estisk i sin frie fortelling.

7. Konklusjon

I oppgaven har jeg sett på nomenets morfosyntaks hos tospråklige estisk-norske barn i Norge. Målet var å kartlegge barnas bruk av nomenformer kvantitativt og analysere formbruken kvalitativt. Barna i utvalget var mellom fem og åtte år, bodde i Norge og brukte både norsk og estisk daglig. For å få en bedre forståelse av hva som er unikt for tospråklig utvikling, inkluderte jeg også to sammenlikningsgrupper med enspråklige barn. Barna i sammenlikningsgrupper var mellom fem og sju år gamle, og brukte enten norsk eller estisk som sitt hovedspråk daglig. Nomenets morfosyntaks ble kartlagt og analysert slik som det kom til syne i to typer av tale. For det første fortalte barna et narrativ ut fra ei bildebok, som ga muligheter til å bruke samme nomen i ulike kasus på estisk, og i ulike bestemthetsformer på norsk. For det andre fikk barna mulighet til å snakke fritt om deres hverdagslige erfaringer og det som de er interessert i. Dette ga barna muligheten til å snakke om temaer som er aktuelle for dem.

Lydopptakene fra barnas fortellinger ble transkribert i programvaren CLAN. Transkripsjonene ble analysert kvantitativt ved hjelp av programvarene CLAN, Microsoft Excel og R. I tillegg ble transkripsjonene analysert kvalitativt. På grunnlag av mine analyser kan forskningsspørsmål svares følgende:

Hvordan bruker estisk-norske barn nomenets morfologi på hvert av sine språk? Hvilke likheter og forskjeller finnes det, sammenliknet med enspråklige jevnaldrende?

Den kvantitative kartlegginga viste at de en- og tospråklige barna i mitt utvalg bruker nomenformer på liknende måte. Andelen ulike ordformer som ble brukt, var relativt lik hos både en- og tospråklige. På estisk var andelen nominativ kasus noe større hos de tospråklige, mens det forekom flere ulike kasus hos de enspråklige. På norsk var andelen av ubestemt form brukt større hos tospråklige i den frie fortellinga, men ellers var andelen bestemt og ubestemt form, samt bruk av ulike kjønn, samt entall og flertall relativt lik. Det var imidlertid større variasjon i hvor mye barna snakket, antall ulike substantiv de brukte, og hvor mange former de brukte, hos de tospråklige. En av grunnene til det kan være den

større aldersskalaen blant tospråklige. En annen grunn kan være språklig innputt. Barn som hører og bruker mest norsk, viste en tendens å bruke flere ulike substantiv på norsk.

Den kvalitative analysen viste imidlertid visse forskjeller mellom nomenets morfosyntaks hos en- og tospråklige. I de estiske fortellingene handlet forskjellene hovedsakelig om kasusbruk og referensielle nomenfraser. Mens både en- og tospråklige barna brukte et liknende kasusrepertoar i sine fortellinger, var det flere eksempler på manglende kongruens eller avvikende kasusvalg hos tospråklige. De tospråklige barna hadde en tendens til å bruke partitiv eller nominativ med objektet, i stedet for genitiv i kontekster som krever genitiv. I tillegg forekom det erstatning av lokalkasus for en annen lokalkasus i samme kasusgruppe, eller for genitiv eller nominativ som mer frekvente kasus. Til forskjell fra de enspråklige barna brukte tospråklige barn ordene *üks* ('en/et/ei') og *see* ('den/det') ofte i artikkelposisjon i de estiske fortellingene.

I de norske fortellingene var det forskjeller i bruk av bestemthet og kjønn på substantiv. Tospråklige barn med estisk språkdominans hadde en tendens til å bruke ubestemt form i kontekster der de enspråklige norske barna brukte bestemt form. De brukte også bestemt og ubestemt form inkonsekvent om hverandre. Der det forekom avvikende kjønnkongruens, var bruksmønstrene hos en- og tospråklige mer ensartet. I begge grupper var det eksempler på overbruk av hankjønnsartikler med intetkjønnsord. Det var flere forekomster blant tospråklige enn blant enspråklige. I noen få tilfeller manglet det også tallkongruens mellom substantiv og adjektiv i de tospråklige barnas fortellinger.

Kommer språkkontakt til syne i nomenbruk hos tospråklige estisk-norske barn? Hvis ja, på hvilken måte?

Det mest iøynefallende tegnet på språkkontakt i de estiske fortellingene var bruk av referensielle nomenfraser med pronomen *üks* ('en/et/ei') og *see* ('den/det') i artikkelposisjon. Flere tospråklige barn brukte pronomen som artikkel på en måte som likner på norske referensielle fraser med artikler og/eller bestemthetssuffikser. Flere barn brukte pronomenet *üks* ('en/et/ei') i artikkelposisjon i et mindre bøyingsparadigme enn

ordet egentlig har på estisk. Dette er blant faktorene som peker på at de bruker ordet som grammatisk artikkel. Noe mer sporadisk forekom det også konstruksjoner som kan være påvirket av den norske presenteringskonstruksjonen med formelt subjekt *det er/var*.

I de norske fortellingene var overbruk av ubestemt form det eneste gjennomgående mønsteret som kunne forklares med kontakt med estisk spesifikt. Både kjønn og bestemthet er kategorier som tilegnes seint også av enspråklige norske barn. Når det gjelder kjønnskongruens, var typen av feil ensartet hos en- og tospråklige. Bruk av ubestemt form i stedet for bestemt form var derimot karakteristisk for de tospråklige barna.

Kan morfosyntaktiske bruksmønstre hos estisk-norske barn forklares med andelen av språklig innputt de får på hvert av sine språk?

Resultatene peker på at bruk av nomen kan kun delvis forklares med andel språklig innputt på hvert av de to språkene. Mengden av data i oppgaven er ikke nok til å gjennomføre statistiske analyser. Ut fra den kvalitative analysen kan man imidlertid se at antall eksempler på avvikende morfosyntaks kommer mest an på hvor mye barnet snakker: de som snakker mer, rekker å bruke flere ord med avvikende morfosyntaks. I de estiske fortellingene ser sammenhengen ut til å være at de med minst estisk innputt også snakket mindre på estisk. Avvik i kasusvalg og kongruens forekom både hos barn med estisk dominans, og med omtrent lik språkdominans på estisk og norsk. Bruk av *üks* ('en/et/ei') og *see* ('den/det') som artikler var mer gjennomgående hos barn som fikk omtrent lik andel innputt på de to språkene, enn hos barna som fikk mer estisk innputt. I de norske fortellingene kom innflytelsen av språklig innputt til syne i overbruk av ubestemt form, som var vanligst nettopp hos barn som fikk mesteparten av innputten sin på estisk.

Funnene stemmer med tidligere forskning når det gjelder hovedtrekk i tilegnelsen av norsk og estisk. En- og tospråklige barn bruker de samme kategoriene i nomenbøyning, men tospråklige ser ut til å trenge litt mer tid og innputt for å mestre de samme kategoriene. Det forekommer også overføring av noen grammatiske strukturer i både estiske og norske fortellinger. Slike overføringer er beskrevet også i tidligere studier, men oppgaven er den

første som beskriver overføringer mellom estisk og norsk spesifikt. Det viser seg at de tospråklige barna overfører referensielle fraser fra norsk til estisk, og at de ser ut til å overgeneralisere ubestemt form på norsk som den nøytrale substantivformen.

Denne oppgaven har gitt den første oversikten over nomenets morfosyntaks i både estisk og norsk hos estisk-norske barn. Språkparet er hittil uutforsket når det gjelder tospråklig utvikling. Funnene om nomenbruk kan gi ledetråd for framtidig forskning. Tendensene som er beskrevet i oppgaven kan bli nærmere utforsket ved hjelp av mer spesialiserte datasamlingsmetoder, f.eks. normerte tester, og i større utvalg. Som det framgår av denne oppgaven, samt tidligere studier (Unsworth *et al.*, 2011), er det også viktig å få en nyansert bilde over kvalitet og kvantitet til barnas språklige innputt. Utvalget i min oppgave var barn i tidlig skolealder, men både eldre og yngre aldersgrupper av estisk-norske barn er uutforsket når det gjelder språklig utvikling.

Korpuset som ble samlet inn for denne oppgaven, inneholder mye materiale over barnas språkbruk. Det kan brukes i framtidige studier. For eksempel kan man se nærmere på hvordan barn uttrykker stedsforhold og bevegelse, blant annet ved hjelp av pre- og postposisjoner. Man kan også forske i hvordan språkkontakt kommer til syne i andre ordklasser, f. eks. verb og adverb. Det er også flere eksempler på kodeveksling både i de norske og de estiske fortellingene. Kodeveksling hos norsk-estiske barn kan gi verdifull innsikt i kodevekslingsmekanismer i kontakt mellom typologisk sett ulike språk.

Resümee

Noomenifraasi morfosüntaks kakskeelsete eesti-norra laste keelekasutuses

Magistritöö, Tartu Ülikooli humanitaarteaduste ja kunstide valdkond, maailma keelte ja kultuuride kolledž, skandinavistika osakond, Tartu 2021. Autor Adele Vaks, juhendajad Virve-Anneli Vihman ja Anu Laanemets. 112 lk.

Suur osa eesti lastest kasvavad mitmekeelsena, nii Eestis kui ka välismaal. Mitme keele keskel kasvamine on keelearengu seisukohast igati normaalne olukord. Sellegipoolest on kakskeelsel keelearengul ükskeelsega võrreldes omad eripärad. Kakskeelsete laste grammatikasüsteemid arenevad laias laastus samamoodi kui ükskeelsete laste grammatika. Esinevaid erinevusi peetakse pigem kvantitatiivseteks kui kvalitatiivseteks (Genesee, 2006; Meisel, 2007; Ryen ja Simonsen, 2015). Tegureid, mis keele omandamist mõjutavad ja kujundavad, on aga kahe keele omandamise puhul veel enam kui ühe keele omandamisel. Aju töötleb ja hoiab kõikide keelte infot samade mehhanismide abil, keeled võivad sõltuvalt olukorrast ka samaaegselt aktiveeritud olla (Kroll, Bobb ja Wodniecka, 2006). Sellest tulenevalt võivad kakskeelsed lapsed näiteks grammatilisi struktuure ühest keelest teise üle kanda (Anderssen ja Bentzen, 2013; Hallap, Padrik ja Raudik, 2014; Meir, 2018). Olulist rolli mängib ka keelesisendi hulk ja mitmekülgsus. Keelesisendi mõju avaldub eri keeletasanditel, nii sõnavara suuruses (Grøver, Lawrence ja Rydland, 2016) kui ka keerukamate grammatiliste konstruktsioonide omandamisel (Unsworth *et al.*, 2011; Ågren, Granfeldt ja Thomas, 2014).

Magistritöö käsitleb noomenifraaside morfosüntaksit kakskeelsete eesti-norra laste keelekasutuses nii eesti kui ka norra keeles. Et saada paremat ülevaadet sellest, mis on ainuomane kakskeelsete laste keelekasutusele, võrdlesin kakskeelsete keelekasutust ükskeelsete eesti ja norra eakaaslastega. Minu teadmiste kohaselt pole varem uuritud eesti ja norra keele samaaegset omandamist lapseas. Samuti on nii Eestis kui Norras tehtud suhteliselt vähe uurimusi, milles oleks vaatluse all kakskeelsete laste mõlemad keeled.

Nii eesti kui ka norra keeles on kompleksne noomenimorfoloogia. Samas käänduvad noomenid norra ja eesti keeles erinevates kategooriates: norra keeles arvus ja definiitsuses, eesti keeles arvus ja käändes. Lisaks on norrakeelsetel nimisõnadel sugu, omadussõnad ning teatud asesõnad ja muud määratlejad muutuvad soos, arvus ja määratuses. Lastel, kes omandavad nii eesti kui norra keelt, tuleb seega omandada erinevad ning küllaltki kompleksed noomenikategooriad.

Töö eesmärk oli kaardistada eesti-norra laste noomenikasutus mõlemas keeles kvantitatiivselt ning analüüsida nende noomenimorfoloogiat kvalitatiivselt. Püstitasin järgmised uurimisküsimused:

- Kuidas kasutavad eesti-norra lapsed kummaski keeles noomeni morfosüntaksit? Milliseid sarnasusi ning erinevusi leidub nende noomenikasutuses, võrreldes ükskeelsete eakaaslastega?
- Kas ja kuidas avaldub eesti-norra laste noomenikasutuses keelekontakti mõju?
- Kas noomeni morfosüntaksi kasutusmustreid eesti-norra laste keelekasutuses saab seletada keelelise sisendi osakaaluga kummaski keeles?

Uurimisküsimustele vastuse leidmiseks salvestasin, transkribeerisin ja analüüsisin nii kakskeelsete kui ka ükskeelsete laste jutustatud lugusid Mercer Mayeri (1969) pildiraamatu «*Frog, where are you?*» põhjal ning veidi vaba vestlust lastega nende igapäevaelust: koolist, lasteaiast jne.

Kakskeelne valim koosnes kaheksast lapsest vanuses 5—8. Kohtusin lastega septembris ja oktoobris 2020, iga lapsega kaks korda, et salvestada nende jutustusi nii eesti kui ka norra keeles. Salvestuste tegemise ajal elasid kõik lapsed Norras ning kasutasid igapäevaselt nii eesti kui ka norra keelt. Et hinnata keelesisendi osakaalu mõju laste noomenikasutusele, palusin nende vanematel täita keeletausta ankeedi. Ankeet on De Cati (2020) välja töötatud lihtsustatud versioon Unsworthi (2013) kakskeelse keelekogemuse kalkulaatorist (*Bilingual Language Experience Calculator*). Ankeedi on eesti keelde kohandanud lausete järelekordamise testi tööühm Virve-Anneli Vihmani ja Marika Padriku juhtimisel Tartu

Ülikoolis. Ankeedi andmete ning De Cati (2020) välja töötatud arvutustabeli abil kaardistasin selle, kui suure osa vältel ärkveloldud ajast kuuleb ning kasutab laps eesti keelt ning kui suure osa vältel norra keelt.

Et saada ülevaadet sellest, mis on ainuomane just kakskeelsete laste noomeni morfosüntaksile, kaasasin uurimusse võrdluseks kaks ükskeelsete laste rühma. Norrakeelsesse võrdlusrühma kuulus viis last vanuses 5—7. Eestikeelsesse võrdlusgruppi kuulus samuti viis last vanuses 5—7. Ükskeelsetel lastel palusin jutustada konnaloo ning rääkida vabalt üksnes norra või eesti keeles. Ükskeelsete laste vanematel palusin täita lühema keeletausta ankeedi.

Uurimisküsimustele vastuse saamiseks salvestasin ning transkribeerisin laste jutustused. Kvantitatiivse ülevaate saamiseks kasutasin arvutitarkvarasid CLAN, Microsoft Excel ja R. Lisaks analüüsisin jutustusi kvalitatiivselt, keskendudes jutustustes avaldunud noomeni morfosüntaksi nähtustele.

Kvantitatiivne ülevaade näitas, et üks- ja kakskeelsed lapsed kasutavad oma eestikeelsetes jutustustes üldjuhul sarnase jaotusega käänderepertuaari. Ükskeelsed lapsed kasutasid mõnd harvaesinevat käänat (ablatiivi ja essiivi), mida kakskeelsete jutustustes ei leidunud. Kakskeelsed lapsed kasutasid veidi rohkem nominatiivi, võrreldes muude käänetega (53—56%). Ükskeelsete jutustustes oli nominatiivi osakaal 40—49%. Ka norra keeles oli üldpilt kahes grupis sarnane: nii üks- kui kakskeelsed lapsed kasutasid umbes sama suurel määral mees-, nais- ja kesksost sõnu, ainsust ja mitmust. Vabades jutustustes kasutasid kakskeelsed lapsed mõnevõrra enam määramata vormi kui ükskeelsed (vastavalt 86% ja 74%), kuid konnaloos oli kahe grupi määratuse kasutamine sarnasem.

Kvalitatiivne analüüs tõi esile suuremaid erinevusi laste noomenikasutuses. Eestikeelsetes jutustustes olid põhilisteks erinevuseks üks- ja kakskeelsete laste vahel käändekasutus ning pronoomenite *üks* ja *see* rohke kasutus artiklitena. Mitmed kakskeelsetest lastest kasutasid sihitises nimetavat või osastavat käänat omastava asemel. Asendus võib olla tingitud sellest, et osastavas käändes osasihitis on kõnekeelse oluliselt sagedasem kui omastavas käändes

täissihitis. Nimetava käände kasutamisel mängib tõenäoliselt rolli selle üldine kõrgem kasutussagedus ning lihtsam vormimoodustus. Tavalise sihitisekäände kasutamist kontekstides, mis nõuaks mõne muu käände kasutamist, on leitud ka islandi-norra kakskeelsete laste puhul (Vilhjálmisdóttir, 2006). Lisaks asendasid kakskeelsed lapsed mõnel juhul kohakäändeid kas muu käändega samast käänderühmast (sisekohakäänded, väliskohakäänded) või omastava või nimetava käändega, mida kasutatakse kohakäänetega võrreldes sagedamini. Sarnaseid tendentse on leitud ka eesti-vene kakskeelseid lapsi uurides (Hallap, Padrik og Raudik, 2014).

Ükskeelsete lastega võrreldes oli mitme lapse puhul näha ka selget tendentsi kasutada asesõnu *üks* ja *see* artiklipositsioonis. Sõna *üks* kasutati eriti tihedalt konnaloos uute referentide tutvustamiseks. Lisaks kasutati sõna *see* juba tuttavatest referentidest rääkimisel, kuid selle kasutus polnud sama läbiv kui *üks* artiklina. Mõlemal puhul võib tegu olla ülekandega norra keelest, kuivõrd *üks* ja *see* on osalised tõlkevasted norra keele artiklitele *en/ei/et* ning *den/det*. Lapsed, kes sõna *üks* artiklina kasutasid, käenasid sõna piiratud muuteparadigmas – artiklit kasutati ainult grammatilistes käänetes, ka kontekstides, mis nõuaksid mõne muu käände kasutamist.

Kakskeelsete laste norrakeelsetes jutustustes esines noomenifraase, milles nimisõna täiendid (artiklid ja/või omadussõnad) ei ühildunud nimisõnaga soos või arvus. Enamasti kasutati kesksõost sõnade ees meessoost artikleid, mõnel puhul lisati kesksõost sõnale meessoost määratussuffiks. Arvuühildumise puudumisest oli näiteid vähem. Meessoos artiklite kasutamist kesksõost sõnade ees esines ka ükskeelsete norra laste jutustustes, kuid mitte nii palju kui kakskeelsete jutustustes. Erinevad olid ka üks- ja kakskeelsete määratuse kasutamise mustrid. Ükskeelsed lapsed kasutasid nimisõna määramata vormi enamasti selleks, et viidata referentidele esimesel korral, kui nad loos esinesid, ning viitasid samadele referentidele edaspidi määratud vormi kasutades. Mitmed kakskeelsed lapsed kasutasid seevastu määratud ja määramata vormi läbisegi. Nende jutustustes puudus ükskeelsetele iseloomulik muster, kus tuttavatele referentidele viidati läbivalt määratud vormiga. Mõned

lapsed kasutasid läbivalt määramata vormi. Lisaks kasutasid kakskeelsed lapsed paljudel juhtudel määramata vormi ilma artiklita. Määratus on kompleksne kategooria, mille täiskasvanupärane omandamine võtab aega ka ükskeelsetel lastel. Ometi on varasemad uurimused näidanud, et ükskeelsed norra lapsed omandavad sufiksiga määratud vormi tunduvalt varem kui muud viisid määratuse väljendamiseks (Anderssen, 2010). Seega võib arvata, et määramata vormi üleüldistamine kakskeelsete laste jutustustes on mingil määral mõjutatud ülekandest eesti keelest. Kuivõrd eesti keeles määratusekategooria puudub, võib arvata, et lapsed kasutavad norrakeelsete nimisõnade määramata vormi vastena eestikeelsetele nimisõnadele, millel määratud vorm üldse puudub.

Käesoleva töö andmete põhjal võib järeldada, et keelesisendi osakaal võib noomeni morfosüntaksi kasutust selgitada teatud määral. Nende laste keeletaustas, kes eesti keeles kasutasid artikleid 'üks' ja 'see', domineeris enamasti, kuid mitte alati, norra keel, või olid norra ja eesti keel keelesisendis ja -väljundis tasakaalus. Norra keeles kasutasid määramata vormi määratud vormi asemel rohkem lapsed, kelle keelesisendist suurem osa oli eestikeelne. Siiski mängivad tõenäoliselt rolli ka muud tegurid, näiteks vanus, vestluse kontekst ja koht.

Magistritöö on andnud esimese võrdleva ülevaate kakskeelsete eesti-norra laste ning nende ükskeelsete eesti ja norra eakaaslaste noomenikasutusest. Valimi laste noomenikasutuses leidis tendentse, mida on märgatud ka muude keelepaaride puhul (Vilhjálmisdóttir, 2006; Anderssen ja Bentzen, 2013; Hallap, Padrik ja Raudik, 2014). Siiski leidis ka nähtusi, mis tunduvad lähtuvat just eesti ja norra keele eripäradest. Uurimuse tulemused annavad väärtuslikku infot tulevaste uurimistööde kavandamiseks. Samuti võib uurimuse jaoks kogutud andmete põhjal uurida muude sõnaliikide, nt tegu- ja määrsõnade kasutust, ja spetsiifilisemaid keelenähtusi, nt koodivahetust või ruumi- ja liikumissuhete kirjeldamist.

Litteraturliste

- Anderssen, M. (2007) 'The acquisition of compositional definiteness in Norwegian', *Nordlyd*, 34(3). doi: 10.7557/12.132.
- Anderssen, M. (2010) 'Tidlig tilegnelse av bestemt artikkel i norsk', *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 28, ss. 153–172.
- Anderssen, M. og Bentzen, K. (2013) 'Cross-linguistic influence outside the syntax-pragmatics interface: a case study of the acquisition of definiteness', *Studia Linguistica*, 67(1), ss. 82–100. doi: <https://doi.org/10.1111/stul.12011>.
- Argus, R. (2004) 'Eesti keele käändesüsteemi omandamine: esimestest sõnadest miniparadigmadeni', i Erelt, M. og Sepper, M.-M. (eds) *Emakeele seltsi aastaraamat*. Tallinn: Emakeele Selts (2003), ss. 23–48.
- Argus, R. (2008) *Eesti keele muutemorfoloogia omandamine*. Doktoravhandling. Universitetet i Tallinn.
- Bamberg, M. (1987) *The Acquisition of Narratives. Learning to Use Language*. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Berman, R. A. og Slobin, D. I. (1994) *Relating events in a narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bialystok, E. (2007) 'Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), ss. 210–223. doi: 10.2167/beb441.0.
- Bialystok, E. et al. (2010) 'Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children', *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), ss. 525–531. doi: 10.1017/S1366728909990423.
- Bialystok, E. (2017) 'Second language | Second-Language Acquisition and Bilingualism at an Early Age and the Impact on Early Cognitive Development', *Encyclopedia on Early Childhood Development [online]*. Edited by R. E. Tremblay, M. Boivin, og R. D. V. Peters. Tilgjengelig på: <http://www.child-encyclopedia.com/second-language/according-experts/second-language-acquisition-and-bilingualism-early-age-and-impact> (Lest: 22. januar 2021).
- Bolstad, E. (red.) (2018) 'nomen – grammatikk', *Store norske leksikon*. Nettutgave. Tilgjengelig på: http://snl.no/nomen_-_grammatikk (Lest: 12. mai 2021).
- Bolstad, E. (red.) (2019) 'diminutiv – grammatikk', *Store norske leksikon*. Tilgjengelig på: http://snl.no/diminutiv_-_grammatikk (Lest: 28. april 2021).
- Busterud, G. et al. (2020) 'Hvor mange genus er det i Trondheims-dialekten?', *Maal og Minne*, 112(2), ss. 36–36.

- Castilla, A. P., Restrepo, M. A. og Perez-Leroux, A. T. (2009) 'Individual differences and language interdependence: a study of sequential bilingual development in Spanish–English preschool children', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(5), ss. 565–580. doi: 10.1080/13670050802357795.
- Cummins, J. (1979) 'Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children', *Review of Educational Research*, 49(2), ss. 222–251.
- Daller, M. og Ongun, Z. (2018) 'The Threshold Hypothesis revisited: Bilingual lexical knowledge and non-verbal IQ development', *International Journal of Bilingualism*, 22(6), ss. 675–694. doi: 10.1177/1367006917690835.
- De Cat, C. (2020) 'Predicting language proficiency in bilingual children', *Studies in Second Language Acquisition*, 42(2), ss. 279–325. doi: 10.1017/S0272263119000597.
- Erelt, M., Erelt, T. og Ross, K. (2007) *Eesti keele käsiraamat*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Erelt, M., Erelt, T. og Veldi, E. (2012) 'noomen, käändsõna', *Eesti-inglise keeleteaduse sõnastik*. Teine, täiendatud ja parandatud trükk. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.
- Eslon, P. (2011) 'Millest räägivad eesti õppijakeele käändeasendused?', *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 0(21), ss. 45–64. doi: 10.5128/LV21.02.
- Genesee, F. (2006) 'Bilingual first language acquisition in perspective', *Childhood Bilingualism. Research on Infancy through School Age*, ss. 45–67.
- Given, L. (red.) (2008) 'Semi-Structured Interview', *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412963909.n420.
- Golinkoff, R. M. et al. (2019) 'Language Matters: Denying the Existence of the 30-Million-Word Gap Has Serious Consequences', *Child Development*, 90(3), ss. 985–992. doi: <https://doi.org/10.1111/cdev.13128>.
- Granlund, S. et al. (2019) 'Language-general and language-specific phenomena in the acquisition of inflectional noun morphology: A cross-linguistic elicited-production study of Polish, Finnish and Estonian', *Journal of Memory and Language*, 107, ss. 169–194. doi: 10.1016/j.jml.2019.04.004.
- Grosjean, F. (2010) 'Bilingualism's Best Kept Secret', *Psychology Today*, 1 November. Tilgjengelig på: <http://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201011/bilingualisms-best-kept-secret> (Lest: 15. januar 2021).
- Grosjean, F. (2013) 'Bilingualism: A Short Introduction', i *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Wiley, ss. 5–25.
- Grøver, V., Lawrence, J. og Rydland, V. (2016) 'Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: The role of first-language vocabulary skills and second-language talk input', *International Journal of Bilingualism*, 22(2), ss. 234–250. doi: 10.1177/1367006916666389.

Gundel, J. K., Hedberg, N. og Zacharski, R. (1993) 'Cognitive Status and the Form of Referring Expressions in Discourse', *Language*, 69(2), ss. 274–307. doi: 10.2307/416535.

Håkansson, G. og Norrby, C. (2010) 'Environmental Influence on Language Acquisition: Comparing Second and Foreign Language Acquisition of Swedish', *Language Learning*, 60(3), ss. 628–650. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00569.x>.

Hakuta, K. og Diaz, R. M. (1985) 'The Relationship Between Degree of Bilingualism and Cognitive Ability: A Critical Discussion and Some New Longitudinal Data', i Nelson, K. E. (red.) *Children's Language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, ss. 319–344. Tilgjengelig på: [https://web.stanford.edu/~hakuta/www/research/publications/\(1985\)%20-%20THE%20RELATIONSHIP%20BETWEEN%20DEGREE%20OF%20BILINGUALISM%20AND.pdf](https://web.stanford.edu/~hakuta/www/research/publications/(1985)%20-%20THE%20RELATIONSHIP%20BETWEEN%20DEGREE%20OF%20BILINGUALISM%20AND.pdf) (Lest: 14. mai 2021).

Hallap, M. og Padrik, M. (2019) 'Simultaanse kakskeelsusega 3- ja 4-aastaste laste grammatilised oskused eesti keeles', *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 15(0), ss. 35–52. doi: 10.5128/ERYa15.03.

Hallap, M., Padrik, M. og Raudik, S. (2014) 'Käändevormide kasutamise oskus eakohase arenguga vene-eesti kakskeelsetel ning spetsiifilise kõnearengu puudega ükskeelsetel lastel', *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat = Estonian Papers in Applied Linguistics*, (10), ss. 73–90. doi: 10.5128/ERYa10.05.

Hart, B. og Risley, T. R. (2003) 'The Early Catastrophe', *American Educator*, 4(9), ss. 4–9.

Hint, H., Nahkola, T. og Pajusalu, R. (2017) 'With or without articles? A comparison of article-like determiners in Estonian and Finnish', *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 0(27), ss. 65–106. doi: 10.5128/LV27.02.

Hoel, T. (2015) 'Young readers' narratives based on a picture book: model readers and empirical readers', *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), ss. 673–689. doi: 10.1080/1350293X.2015.1016808.

Hognestad, J. K. (2017) 'Morfologi: ordklasser', i Igland, M.-A. og Nygård, M. (red.) *Norsk 5-10. Språkboka*. Oslo: Universitetsforlaget, ss. 85–104.

Johansson, V. (2008) 'Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective', *Lund University, Dept. of Linguistics and Phonetics Working Papers*, (53), ss. 61–79.

Kaalep, H.-J. (2009) 'Kuidas kirjeldada ainsuse lühikest sisseütlevat kasutamisandmetega kooskõlas?', *Keel ja Kirjandus*, 2009(6), ss. 411–425.

Karlsen, J. og Hjetland, A. N. (2017) 'Frog, where are you? Narrativ produksjon på andrespråket hos barn med urdu/panjabi som morsmål', *Spesialpedagogikk*, 81(1), ss. 39–54.

Kirsipuu, H., Soodla, P. og Pajusalu, R. (2012) 'Referentsiaalsed noomenifraasid laste narratiivides', *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 8(0), ss. 91–107. doi: 10.5128/ERYa8.06.

Kristensen, O. og Aanesen, S. (2019) *Praktisk matematikk - Standardavvik*, ndla.no. Tilgjengelig på: <https://ndla.no/subject:29/topic:1:164958/resource:1:91885> (Lest: 13. mai 2021).

Kroll, J., Bobb, S. og Wodniecka, Z. (2006) 'Language selectivity is the exception, not the rule: Arguments against a fixed locus of language selection in bilingual speech', *Bilingualism: Language and Cognition*, 9, ss. 119–135. doi: 10.1017/S1366728906002483.

Kulbrandstad, L. A. (2012) 'Ordklasser', i *Språkets mønstre*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget, ss. 106–178.

Laalo, K. og Argus, R. (2020) 'Linguistic recycling in language acquisition: Child-directed speech and child speech in the study of language acquisition', *AILA Review*, 33(1), ss. 86–103. doi: 10.1075/aila.00031.laa.

Lanza, E. (2001) 'Temporality and language contact in narratives by children bilingual in Norwegian and English', i Verhoeven, L. og Strömquist, S. (red.) *Narrative Development in a Multilingual Context*. John Williams Publishing Company, ss. 15–50.

Lønvik, E. S. (2015) *Konseptuell transfer av romlige uttrykk? En kasusstudie av russiske norskinnlæres bruk av på og i*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo. Tilgjengelig på: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45766/Lnvik_Master.pdf?sequence=9&isAllowed=y (Lest: 7. mai 2021).

MacWhinney, B. (2000) *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Tilgjengelig på: <https://talkbank.org/manuals/CLAN.pdf> (Lest: 12. januar 2021).

Mæhlum, B. og Røyneland, U. (2012) *Det norske dialektlandskapet*. 1. utgave. Oslo: Cappelen Damm.

Matthews, P. H. (2007a) 'first language', i *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford University Press. Tilgjengelig på: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199202720.001.0001/acref-9780199202720-e-1216> (Lest: 25. februar 2021).

Matthews, P. H. (2007b) 'interference', i *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford University Press. Tilgjengelig på: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199202720.001.0001/acref-9780199202720-e-1657> (Lest: 24. februar 2021).

Matthews, P. H. (2007c) 'second language', i *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford University Press. Tilgjengelig på: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199202720.001.0001/acref-9780199202720-e-2991> (Lest: 25. februar 2021).

Matthews, P. H. (2007d) 'sequential bilingualism', i *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford University Press. Tilgjengelig på:

<https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199202720.001.0001/acref-9780199202720-e-3045> (Lest: 25. februar 2021).

Matthews, P. H. (2007e) 'simultaneous bilingualism', i *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford University Press. Tilgjengelig på:
<https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199202720.001.0001/acref-9780199202720-e-3077> (Lest: 25. februar 2021).

Mayer, M. (1969) *Frog, where are you?* New York: Dial Books for Young Readers.

Meir, N. (2018) 'Morpho-Syntactic Abilities of Unbalanced Bilingual Children: A Closer Look at the Weaker Language', *Frontiers in Psychology*, 9(1318). Tilgjengelig på:
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01318/full> (Lest: 15. januar 2021).

Meisel, J. M. (2007) 'The Bilingual Child', i Bhatia, T. K. og Ritchie, W. C. (red.) *The Handbook of Bilingualism*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, ss. 91–113.

Mitits, L., Alexiou, T. og Milton, J. (2018) 'Does the language you speak at home affect the size of your L2 vocabulary?', *The Language Learning Journal*, 46(5), ss. 569–582. doi:
10.1080/09571736.2018.1503134.

Myers-Scotton, C. (2005a) 'The Social Motivations for Language Use in Interpersonal Interactions', i *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Blackwell Wiley, ss. 142–174.

Myers-Scotton, C. (2005b) 'What Happens to Grammars in Bilingual Contacts', i *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Wiley-Blackwell, ss. 235–287.

Norkroos, L. (2015) *Acquisition of Motion in L2 Estonian*. Bacheloroppgave. Universitetet i Tallinn. Tilgjengelig på:
<https://www.etera.ee/zoom/4361/view?page=1&p=separate&search=Norkroos,%20L.,%202015.%20Acquisition%20of%20motion%20in%20L2%20Estonian&tool=search> (Lest: 25. februar 2021).

Padrik, M. (2010) *Word-formation skill in Estonian children with specific language impairment*. Doktoravhandling. Universitetet i Tartu. Tilgjengelig på:
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/14870/padrik_marika.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Lest: 11 May 2021).

Paet, T. et al. (red.) (2012) 'noomen', *Võõrsõnade leksikon*. Nettutgave. Eesti Keele Instituut. Tilgjengelig på: <http://www.eki.ee/dict/vsl/index.cgi?Q=noomen> (Lest: 3. mai 2021).

Pajusalu, R. et al. (2020) 'Eesti keele viitevahendid kirjeldustes ja jutustustes – Keel ja Kirjandus', *Keel ja Kirjandus*, 2020(4), ss. 313–335.

Paradis, J. og Genesee, F. (1996) 'Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or Interdependent?', *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), ss. 1–25.

Peal, E. og Lambert, W. E. (1962) 'The relation of bilingualism to intelligence', *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), ss. 1–23. doi: 10.1037/h0093840.

Pétursson, D. F. (2020) *Where We Wanna Be*. AWAL. Tilgjengelig på:
<https://www.youtube.com/watch?v=gtr3zRDNoXU> (Lest: 18. mai 2021).

Piksarv, K. (2013) 'Frosken, hvor er du?' - syntaktisk kompleksitet i skriftlige fortellinger av estiske innlærere av norsk som fremmedspråk. Masteroppgave. Universitetet i Tartu.

Place, S. og Hoff, E. (2016) 'Effects and noneffects of input in bilingual environments on dual language skills in 2 ½-year-olds*', *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(5), ss. 1023–1041. doi: 10.1017/S1366728915000322.

Raadik, M. (red.) (2018) 'üks', *Eesti õigekeelsussõnaraamat ÕS 2018*. Nettutgave. Tilgjengelig på:
<http://eki.ee/dict/qs/index.cgi?Q=%C3%BCks&F=M> (Lest: 27. april 2021).

Reese, E., Sparks, A. og Suggate, S. (2012) 'Assessing Children's Narratives', i Hoff, E., *Research Methods in Child Language: A Practical Guide*. Hoboken: Blackwell, ss. 133–148.

Rodina, Y. og Westergaard, M. (2013) 'The acquisition of gender and declension class in a non-transparent system: Monolinguals and bilinguals', *Studia Linguistica*, 67, ss. 47–67. doi: 10.1111/stul.12012.

Rodina, Y. og Westergaard, M. (2015) 'Grammatical Gender in Norwegian: Language Acquisition and Language Change', *Journal of Germanic Linguistics*, 27(2), ss. 145–187. doi: 10.1017/S1470542714000245.

Ryen, E. og Simonsen, H. G. (2015) 'Tidlig flerspråklighet - myter og realiteter', *NOA norsk som andrespråk*, 30(1–2), ss. 195–217.

Seinberg, J. (2011) *Eesti keel satteliidikeelena*. Bacheloroppgave. Universitetet i Tartu. Tilgjengelig på:
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/68674/JaanaSeinberg_bakalaureus.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Taremaa, P. et al. (2021) 'Constructional variation in Estonian: Demonstrative pronouns and adverbs as determiners in noun phrases', *Lingua*, 254, ss. 1–22. doi: 10.1016/j.lingua.2021.103030.

Theil, R. (2018) 'nomenfrase', *Store norske leksikon*. Nettutgave. Tilgjengelig på:
<http://snl.no/nomenfrase> (Lest: 12. mai 2021).

Tuldava, J. (2001) *Lærebok i estisk*. Oslo: Unipub forlag.

Unsworth, S. et al. (2011) 'On the Role of Age of Onset and Input in Early Child Bilingualism in Greek and Dutch', i Pirvulescu, M. et al. (red.) *Selected Proceedings of the 4th Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA 2010)*. Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project, ss. 249–265.

Unsworth, S. (2013) 'Assessing the role of current and CUMULATIVE exposure in simultaneous bilingual acquisition: The case of Dutch gender', *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), ss. 86–110.

Vandenbos, G. (red.) (2007a) 'language transfer', *APA Dictionary of Psychology*. Nettutgave. Tilgjengelig på: <https://dictionary.apa.org/language-transfer> (Lest: 24. februar 2021).

Vandenbos, G. (red.) (2007b) 'lemma', *APA Dictionary of Psychology*. Nettutgave. Tilgjengelig på: <https://dictionary.apa.org/lemma> (Lest: 23. mai 2021).

Vihman, M. og Vija, M. (2006) 'The acquisition of verbal inflection in Estonian: Two Case Studies', in, ss. 263–295. doi: 10.1007/978-1-4020-4335-2_11.

Vihman, V.-A. (2016) 'Code-switching in emergent grammars: Verb marking in bilingual children's speech [Koodivahetus arenevas grammatikas: verbi markeerimine kakskeelsete laste kõnes]', *Philologia Estonica Tallinnensis*, 1(0), ss. 175–198. doi: 10.22601/PET.2016.01.10.

Vihman, V.-A. (2018) 'Language Interaction in Emergent Grammars: Morphology and Word Order in Bilingual Children's Code-Switching', *Languages*, 3, s. 1-24 doi: 10.3390/languages3040040.

Vilhjálmisdóttir, S. (2006) *Fortellerferdighet og språkkontakt i fortellinger*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.

Volterra, V. og Taeschner, T. (1978) 'The acquisition and development of language by bilingual children.', *Journal of Child Language*, 5, ss. 311–326.

Westergaard, M. og Rodina, Y. (2016) 'Hvor mange genus er det i Tromsø-dialekten?', *Maal og Minne*, 108(2). Tilgjengelig på: <http://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/1329> (Lest: 22. mai 2021).

Ågren, M., Granfeldt, J. og Thomas, A. (2014) 'Combined effects of age of onset and input on the development of different grammatical structures: A study of simultaneous and successive bilingual acquisition of French', *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4(4), ss. 462–493. doi: 10.1075/lab.4.4.03agr.

Vedlegg 1. Liste over transkripsjonstegn brukt i transkripsjonene av lydopptak

.	ytringsgrense, fallende intonasjon
?	ytringsgrense, stigende intonasjon
&mm	utfylte pauser
[/]	repetisjon
[//]	repetisjon med retting
&=laughs	beskrivelse av ekstralingvistiske midler
[: kutsu]	standardisert stavemåte/uttale ved idiosynkratiske, muntlige og dialektale trekk
xxx	uforståelig tekst
0[=?]	usikker transkripsjon
.+ /	avbrutt ytring, samtalepartneren avbryter taleren
.+ //	avbrutt ytring, taleren avbryter seg selv

Vedlegg 2. Transkripsjon av et lydopptak gjort med et tospråklig barn

@Begin

@Languages: est

@Participants: CHI Target_Child, INV Investigator

@ID: est||CHI|5;09.21|female|Bilingual||Target_Child|||

@ID: est||INV||||Investigator|||

@Date: 12-SEP-2020

@Situation: helg, barnet har vært sammen med mora hele morgenen og snakket estisk med henne. Også med forskeren har begge snakket estisk siden de hentet henne for omtrent 45 minutter siden.

*INV: nii .	*CHI: xxx .
*INV: kas oled nõus mulle jutustama ?	*INV: &=laughs .
*CHI: mhmh .	*CHI: kardan nii väga .
*INV: väga tore .	*CHI: ja siis kussule meeldis erilased
*CHI: pois po &mh &mhh .	[: herilased] ja vaa nägid ja &em poiss nägi
*CHI: kuidas enne ütelda .	ühte auku .
*INV: ütle nii nagu sina tahad .	*CHI: ja siis tuli must välja ütles mis sa siin teed ja
*CHI: &mmh .	koer proovis
*CHI: poiss ja konn ja kussu [: kutsu] .	raputada msen puud mesilaste ja huvitas
*CHI: elasid koos .	mesilasi rohkem .
*CHI: ja siis need iga päev ütlesid head und neile .	*INV: &mm .
*CHI: kui ta hakasid [: hakkasid] magama .	*INV: oi &=laughs .
*INV: okei .	*CHI: ja siis kukkus ja siis mesilased olid mesilase
*INV: miss [: mis] edasi tuleb ?	maja kukkus ja
*CHI: ja siis nad magasid ja siis hiilis konn vaikselt	siis olid mesilased tige kussu [: kutsu] peale ?
ära ja siis nad	*CHI: ja selle peale ronis poiss puu otsa vaatama
ärkasid üles ja nägid kus on konn .	augu sissä [: sisse] .
*INV: &mh .	*INV: nii ?
*INV: oi[/] .	*CHI: ja siis &mm koer jooksis ja mesilased ajasid
*CHI: ja siis ta hakas [: hakkas] ossima [: otsima] ja	neid taga .
ennem panid	*CHI: ja siis oli see oopis [: hoopis] öökull ütles mis
riided selga ja siis ta vaatas saapa sisse ja see	sa teed mu majas
oli väga suur .	ja siis kukkus sellel ajal poiss maha .
*CHI: aga sealt ei leidnud ta konna .	*INV: oi[/] .
*CHI: ja siis vaatasid õuest ja ja konn jäi klaasi taga	*CHI: ja siis ta näki [: nägi] &hh ja siis läks öökull
kinni .	ehmatama ära enda
*CHI: ja proovis nühkida ära &ähh &ä aknaraamiga	kodus .
klaasi ära ?	*CHI: ja siis ta nägi ühte ass ühte suurt kivi ja siis ta
*INV: &=laughs .	oidis
*INV: oih .	[: hoidis] &mm käest puu oksadest ja hüüdis
*CHI: &õ[/] .	konn .
*INV: jaa ?	*INV: hüüdis konna vä .
*INV: kas lähme edasi ?	*CHI: jah &=laughs .
*CHI: eheh .	*CHI: ja siis oli oopis [: hoopis] üks hi hirv või [: või]
*CHI: &ää .	pöder [: põder]
*CHI: ja siis ta hüüdis konn ja kussu [: kutsu]	?
proovis nuusutada konna	*CHI: &mmi ?
lõhna [: lõhna] .	*INV: okei ?
*CHI: aga ta ei leidnud kussagilt [: kusagilt] .	*CHI: &anee .
*INV: &mmh ?	*CHI: hirv või põder ?

*CHI: &eeh .
 *INV: xxx .
 *CHI: 0[=? siis] pöder .
 *CHI: ja 0[=? siis oli põde sabane] ja see ?
 *CHI: ja see see ja koer oli nii et ta jäi vaatama ja siis ta
 arvas et midagi juhtub ja siis tuli üks äär .
 *CHI: &=sings .
 *CHI: ja siis poiss ja ja ja kussu hüppas ühe tiigi sisse ja hirv xxx
 väga .
 *CHI: ja ja siis ned [: nad/need] ujusid .
 *INV: oo .
 *CHI: ja siis kukkus need plärssti sisse &=laughs .
 *CHI: ja siis ja siis tuli naad välja ja istusid tammi sees .
 *CHI: ja kuulis ühte häält .
 *CHI: ja see oli nadu tuttav hääl .
 *INV: &mm .
 *CHI: xxx ja siis tuli selle puu tagant ja jahh ja poiss ütles .
 *INV: mhmm ?
 *CHI: ja siis need läksid vaadam [: vaatama] mis seal taga oli ja seal
 taga oli &=laughs .
 *INV: mis seal taga oli ?
 *CHI: üks konn .
 *CHI: ja siis ta .
 *CHI: ja siis need teadsid hoopis mis ta tahsis [: tahtis] ta tahsis
 [: tahtis] oma pere juurde .
 *INV: &mm .
 *CHI: ja siis enam ma ei tia [: tea] mis ma ütlen .
 *INV: &=laughs .
 *CHI: &eem .
 *INV: ta tahtis oma pere juurde minna .
 *CHI: &eem tahtis oma perega olen juba ütlenud .
 *INV: mhmm okei .
 *CHI: &=laughs xxx .
 *INV: ja siis .
 *CHI: ja siis istusid kõik konnad pingi peale .
 *CHI: ja siis ja siis &em läksid ük nemad koju ?
 *CHI: koer ja poiss ja si ja siis ü-üks konn tahsis [: tahtis] ka tulla
 kaasa .
 *CHI: ja enam ongi lõpp .
 *INV: oo. aitäh sulle .
 *INV: mul oli nii põnev aitäh et sa mulle ka +/.
 *CHI: lissalt sa sa &eeh .
 *INV: &=laughs aitäh et sa mulle ka jutustasid .
 *CHI: &laughs .
 *INV: näed konnal on sulle väike üllatus ka .
 *INV: näed konnal on või tähendab ahvikesel .

*CHI: konnale &=laughs .
 *INV: &=laughs aga see üllatus on konnadega seotud .
 *INV: kas sulle kleepsud meeldivad vä .
 *CHI: jaa need on kleepsudki .
 *INV: need on kleepsud näe sa võid endale tulla valida siit millised
 kleepsud sulle meeldivad .
 *CHI: &hmm .
 *INV: võid endale paar klepsu valida .
 *CHI: &mm [/] .
 *CHI: se [: see] on ainult üks at seda mai [: ma ei] võta .
 *INV: mhmm .
 *CHI: sest sul on ainult üks .
 *INV: tead mul on selli .
 *INV: jaa .
 *INV: sellist on mul ainult üks aga mul on liblikatega veel .
 *INV: nii et sa võid julgelt võtta veel .
 *INV: mul on oma kodus neid &õõ kleepse veel nii et kui sulle
 liblikas meeldib sa võid selle küll võtta .
 *INV: ma vaatan kas mul on siin veel ?
 *CHI: xxx .
 *INV: näed on siin mõned veel .
 *INV: ops .
 *CHI: nii palju .
 *INV: nii palju .
 *CHI: sul on väga palju päris palju on sul ikkagi neid liblikaid veel .
 *INV: jah sa võid julgelt võtta võtta mis sulle meeldivad .
 *CHI: &=laughs väga palju neid .
 *INV: mhmm .
 *CHI: võtan selle .
 *INV: mhmm .
 *CHI: jaa .
 *CHI: &hmm .
 *INV: võid mõned veel võtta .
 *CHI: tänaa [: täna] .
 *INV: tad [: võtad] selle ka .
 *INV: väga hea valik .
 *INV: võid küll võtta selle .
 *INV: kitsega .
 *CHI: okei .
 *INV: servast hakkas natuke tulema .
 *INV: kuule aga räägi meile kas sa käid muidu koolis juba vä .
 *CHI: mhmm .
 *INV: &ee kas sulle [: sulle] meeldib koolis .
 *CHI: mhmm .
 *INV: mis sa eile näiteks koolis tegid .

*CHI: ma 0[=? harjutasin] ingliskeelseid natukene
siit mai
[: ma ei] oska seda mai [: ma ei] mäletand [:
mäletanud] ?
*CHI: aga seal on täna .
*INV: okei ?
*CHI: ja siis on nossk [: norsk] ja siis on mida me üt
.
*CHI: ma unustan kõiki asju .
*INV: mhmh ?
*INV: sul oli mitu tundi vä ?
*CHI: jah .
*INV: päris mitu tundi ikka jah .
*CHI: meil on mitu tunde .
*INV: mhmh .
*INV: mis te veel teete koolis .
*CHI: mate meel siis meil on matematikk on meil
ja siis meil on .
*CHI: mis nende teiste nimed võivad [: võivad] olla
.
*CHI: ja norra keel .
*CHI: ja &hmm .

*CHI: enam ei mäletagi nii palju .
*INV: &mm .
*INV: a [: aga] mis sulle kõige rohkem meeldib
koolis ?
*CHI: ja 0[=? samming] on meil .
*INV: &mm .
*CHI: toit meeldib mulle kõige rohkem .
*INV: oo .
*CHI: sa saad nii väsitud .
*INV: okei ?
*CHI: xxx koolis käima .
*INV: väsitab vä .
*CHI: &=nods .
*INV: jaa päris pikad päevad on koolis .
*CHI: mhmh .
*INV: &mm .
*INV: kuule aga suur aitäh sulle ?
*INV: selle eest et sa meile jutustasid ?
*INV: aitäh sulle .
*INV: mina ka sain kuulda &=laughs ?
@End

Vedlegg 3. Transkripsjon av et lydopptak gjort med et enspråklig estisk barn.

@Begin

@Languages: est

@Participants: CHI Target_Child, INV Investigator

@ID: est||CHI|6;08.08|male|Estonian||Target_Child|||

@ID: est||INV||||Investigator|||

@Date: 24-NOV-2020

@Situation: morgen i barnehage. Barnet har vært i barnehage i ca en time, for øyeblikket er de på et atskilt rom sammen med forskeren.

*INV: mis sa arvad .
*INV: mis näiteks siin pildi peal toimub .
*INV: millest see raamat rääkis .
*CHI: ühes konnast ja sellest koerast ja poisist .
*INV: mhmh .
*INV: mis nad teevad siin .
*CHI: mmh ?
*CHI: mängivad midagi vä ?
*INV: võib olla ?
*INV: kas me lähme edasi ?
*INV: järmise pildi juurde ?
*CHI: &=nods .
*INV: mhmh ?
*INV: siin sai .
*CHI: et konn ronis purgist välja nagu .
*INV: mhmh .
*CHI: ja läks minema .
*INV: jah ?
*CHI: kui nemad hommikul ärkasid siis konna polnudki .
*INV: oioioi .
*CHI: ja nad olid xxx what .
*INV: mhmh .
*INV: mis siin sai .
*CHI: et ta no hüüdis konna igalt poolt .
*INV: jah ?
*CHI: koer jäi peaga purgi sisse kinni .
*INV: ah ?
*INV: jaa .
*CHI: siis ta kukkus alla ja purk läks katki .
*INV: oih .
*INV: oih .
*INV: lähme edasi ?
*CHI: mhmh .
*INV: siis sai .
*CHI: ja siis nad hüüdsid igalt poolt .
*INV: mhmh .
*CHI: koer ronis puu otsa .
*CHI: ei roninud .
*CHI: aga ta lihtsalt ajas selle kõikuma ja
<mesilasepera> [/]/ pere
kukkus alla .
*INV: oioioi .

*INV: mis poiss tegi ?
*CHI: hüüdis ühest torust .
*INV: ja mis siis sai ?
*CHI: et siis tuli ta välja .
*CHI: ja ütles tahan magada .
*INV: jah ?
*CHI: xxx .
*INV: mhmh ?
*CHI: O[=? ise] ronis ühe puutüve otsa .
*CHI: ja siis hüüdis ühest õõnsusest .
*CHI: uu kas sa oled seal .
*INV: mhmh .
*INV: mis siin juhtus .
*CHI: mesilaspesa kukkus alla .
*INV: aah ?
*CHI: ja akkas [: hakkas] koera taga ajama .
*INV: appikene .
*CHI: ja siis sealt õõnsusest välja öökull ja hirmutas poissi .
*INV: mhmh .
*CHI: xxx .
*INV: jah ?
*INV: tema teeb seal .
*CHI: koer jookseb mesilaste eest ära ka veel .
*INV: jaa .
*CHI: ja siis ta ronis ühe kivi otsa et sealt hää l kõlab nagu kaugemale .
*CHI: võttis okstest kinni ja aga tegelikult olid hirvesarved ju .
*CHI: ja siis hirm jooksis koos temaga minema .
*INV: oi .
*CHI: &=laughs .
*CHI: siis nad kukkusid ühte tiiki .
*INV: mmh ?
*CHI: ja sealt ühe puu tagant leidsid konnapere .
*INV: okei ?
*CHI: et poiss ütles koerale et tasa et .
*CHI: et ei hirmutaks nagu .
*CHI: ja siis vaatasid selle puutüve taha .
*CHI: ja seal nägidki oma konnasi [: konnasid] .
*INV: mhmh .
*CHI: konnapere &=laughs .
*CHI: ja siis nad läksid äla [: ära] jälle ja .

*CHI: ja siis lehvitasid aga üks väike konn tahtis kaasa tulla .
 *INV: &=laughs mhmh.
 *INV: jaa .
 *INV: aitäh .
 *CHI: &=laughs .
 *INV: see oli väga tore lugu ?
 *INV: aitäh ?
 *INV: mis sa muidu oled toredat teind [: teinud] kas sa käisid eile ka lasteaias vä .
 *CHI: jaa .
 *INV: mis te eile lasteaias tegite .
 *CHI: &mmh mängisime ?
 *INV: mm ?
 *INV: mis te mängisite ?
 *INV: mis su lemmikmängud on ?
 *CHI: &mm noh .
 *CHI: mulle meeldib üks [=? pörsa] mäng seal .
 *INV: okei ?
 *INV: kuidas see käib .
 *CHI: no nimodi no .
 *CHI: et on siukene nagu laud .
 *CHI: ja maja jupid vaata .
 *INV: mhmh .
 *CHI: et seal on täring .
 *CHI: siis seal on natuke kolm nagu kõige suurem number sel üks kaks kolm .
 *CHI: seal täringu peal .
 *CHI: siis on veel unt [: hunt] ja maja .
 *CHI: et nagu kui tuleb majja .
 *CHI: siis saab maja äkki varjule minna .
 *CHI: või siis saab maja ehitada .
 *INV: okei .
 *CHI: &ee jah .
 *CHI: kui ja kui tuleb hundimärk siis saab vaata hunt nagu kõndida sest hundil polegi mängus täringut .
 *INV: okei ?
 *CHI: et nimodi [: niimoodi] käib see mäng nagu .
 *CHI: mul on meelet ära läinud ka natuke .
 *INV: kõlab põnevalt .
 *INV: mhmh .
 *INV: mis te tavaliselt veel teete lasteaias ?
 *CHI: &mm teeme vihikus tööd .
 *INV: mm ?

*INV: sina lähed ka järgmine aasta kooli vä .
 *CHI: mhmh .
 *INV: mm .
 *INV: väga äge .
 *INV: sul on põnev ka vä .
 *CHI: jah .
 *INV: koolis on päris põnev .
 *INV: seal õpib igasuguseid asju .
 *INV: mhmh .
 *INV: mis sulle kõige rohkem meeldib lasteaias .
 *CHI: &mm .
 *CHI: kõige rohkem lasteaias meeldib sõpradega mängida äkki ?
 *INV: mm ?
 *INV: päris äge et saab sõpradega koos olla lasteaias eksju ?
 *CHI: mhmh .
 *INV: mhmh.
 *INV: kuule aga suur aitäh sulle .
 *INV: meil on ahvikesega sulle üks kingitus ka ?
 *INV: näed sa ahvike oota sina siin ?
 *INV: et sa võid kõigepealt valida endale .
 *INV: valida kahe erineva kleepsulehe vahelt ?
 *INV: missuguseid kleepse sa tahaksid .
 *INV: konnakleepse .
 *CHI: ma tahaks seda äkki ?
 *INV: okei ?
 *INV: palun ?
 *INV: ja siis mul on üks selline raamat sulle ka .
 *INV: ma loodan et sul sellist veel kodus ei ole .
 *INV: palun .
 *CHI: aitäh ?
 *INV: kodus saad emme issiga koos lugeda .
 *INV: kas sulle lugeda meeldib ?
 *CHI: ma pean veel natuke harjutama ma päris lugeda ei oska .
 *INV: no saad emme issiga saavad sind aidata alguses .
 *INV: vot .
 *INV: kuule aga suur aitäh sulle .
 *INV: ja sa võid minna öelda [ET03]-le et tema võib tulla nüüd .
 *CHI: mhmh .
 *INV: siia .
 @End

Vedlegg 4. Transkripsjon av et lydopptak gjort med et tospråklig barn og et enspråklig norsk barn

@Begin

@Languages: nor, est

@Participants: CH1 Target_Child, CH2 Friend, INV Investigator,
FAT Father, MOT Mother

@ID: nor||CH1|7;10.24|male|Bilingual||Target_Child|||

@ID: nor||CH2|7;10.17|male|Norwegian||Friend|||

@ID: est||INV||||Investigator|||

@ID: est||FAT||||Father|||

@ID: est||MOT||||Mother|||

@Date: 17-OCT-2020

@Situation: Det er helg og formiddag. CH1 har snakket estisk med mora, faren, søstera og forskeren fra da han våknet, men nå har CH2 kommet på besøk, og de to barna snakker norsk sammen. CH1 har hørt historia på estisk, men valgte å ikke høre på den igjen på norsk. I stedet vil han fortelle historia på norsk selv til CH2.

INV sånn .

CH1 det var en gang en gutt og en hund og en
froks [//frosk] som bodde lykkelig i et hus .

CH1 da guttn [: gutten] kledde av seg og lag seg
til sengs ?

CH1 så ser du hunden også ?

CH1 så tittet frosken ut .

CH1 &hmm .

CH1 på mornen så våknet hunden og guttn [:
gutten] og såg at frosken var borte .

CH1 å nei å nei sa guttn [: gutten] .

CH1 da begynte han å kle på seg og lette og lette
.

CH1 hunden begynte å snuse i flaska å nei .

CH1 og så satt han hodet sitt fast inni .

CH1 da kledde xxx da tok guttn [: gutten] på seg
skoene ?

CH1 og gikk ut til vinduskarmen hvor er du hvor
er du frosken min &=laughs sa han .

CH1 hunden var også på vinduskarmen .

CH1 det ser du også .

CH1 så datt hunden ned .

CH1 &hmm .

CH1 og glasset knuste .

CH1 så tok guttn [: gutten] på seg skoene og gikk
ut .

CH1 han var litt sint men hunden var glad for at
han fikk seg ut i hvert fall .

CH1 &=laughs .

CH1 da gikk de videre .

CH1 til en skog .

CH1 og der ropte guttn [: gutten] hvor er du hvor
er du frosken min der sjer de jo et stort gammelt tre
og mange små treer også .

CH1 gutten tittet oppi et hull ?

CH1 xxx .

CH1 og såg hunden en kube .

CH1 med bien O[=? på] .

CH1 O[=? me skal] kube ?

CH2 ja .

CH1 &=laughs .

CH1 men da kom det en &hmm .

CH1 veit du ka det der heite [: heter] ?

CH2 en grævling . nei ikke en grævling men en
muldvarp ?

CH1 ja jeg husker ingenting om dyrer [: dyr]
&=laughs .

CH1 en muldvarp opp ?

CH1 og så her er det ingen frosk er &=laughs .

CH1 men så risten hunden altfor hardt sånn at
biekuben [: bikuben] datt ned .

CH1 å nei å nei .

CH1 så måtte han spurte fra biene og de va
veldig [: veldig] veldig [: veldig] sint .

CH1 &hmm .

CH1 imens klatret guttn [: gutten] opp i det gamle
treet ?

CH1 men no ser du at hundn [: hunden] [:
hunden] spurter forbi treet .

CH1 imens så kommer det en ugle ut av O[=? han
og sa] jeg skulle akkurat til å legge meg ?

CH1 men guttn [: gutten] xxx så at han datt ned
fra treet .

CH1 så gikk de opp .

CH1 til til en stein .

CH1 der ser du hunden også .

CH1 lister seg xxx seg for biene .

CH1 så trod så &=sighs så tittet gutten fram fra
busker .

CH1 og ropte hvor er du frosken min men det var
ikke busker .

CH1 det va to horn .
 CH1 og en ælg .
 CH1 ælgen begynte å løpe og løpe til slutt så stoppet den .
 CH1 og så fløy guttn [: gutten] &=laughs og hundn [: hunden] ned .
 CH1 plask .
 CH1 i vannet .
 CH1 så hørte gutt O[=? og] hunden lyd .
 CH1 &mm hva er det .
 CH1 sjj hundn [: hunden] og så tittet de fram .
 CH1 og der så du ba frosken ikke bare frosken men kona og ni barn .
 CH1 &hm
 CH1 så ville en frosk bli med de hjem .
 CH1 og så sa de ha det &=laughs .
 INV &=laughs.
 CH1 ha det kom igjen kanskje en anna gang .
 CH1 og det var alt .
 CH1 no er det din tur .
 CH2 må jeg lese dn [: den] ?
 CH1 fortæll .
 CH1 nei du skakke [: skal ikke] lese det det er bare bilda du kan fortelle den O[=? med bilder]
 CH2 det var en gang en hund og en gutt og en frosk .
 CH2 hunden kledda av s nei &hh &ee guttn [: gutten] kledde av seg og la seg .
 CH2 så og så hørte han en lyd så våknet han og så va så var frosken hans borte .
 CH2 han lette hvor er du frosken min og hunden snuste og snuste .
 CH2 og han satt til slutt hodet sitt inni et glass .
 CH2 og så satt gu ropte guttn [: gutten] han ståstilte seg i vinduskarmen og ropte hvor er du frosken min .
 CH2 hunden var óg i vinduskarmen .
 CH2 så datt hunden ned .
 CH2 og så knuste glasset .
 CH2 og da kom guttn [: gutten] ned og var litt sint .
 CH2 men hunden va [: var] glad fordi at han fikk seg ut .
 CH2 så ropte guttn [: gutten] .
 CH2 hvor er du frosken min .
 CH2 hunden snuste .
 CH2 han xxx i et hull ?
 CH2 og hundn [: hunden] xxx en kube .
 CH2 nei her er det ingen frosk .
 CH2 sa guttn [: gutten] .
 CH2 og hundn [: hunden] .
 CH2 så hunden gjor så gjorde sånn at kuben datt ned .

CH2 så blei kom vepsene og blei veldig sinte da også guttn [: gutten] gikk uppi og klatra uppi det gamle treet .
 CH2 så løpte hunden og vepsene rett bak ham .
 CH2 var rett bak ham .
 CH2 og så kom det en ugle ut av det treet .
 CH2 jeg skulle nettopp til å legge meg ?
 CH2 så så datt guttn [: gutten] ned .
 CH2 så kom det en ugla jaget ham litt .
 CH2 og han og han jaget ham tilbake .
 CH2 og hundn [: hunden] listet seg .
 CH2 så lette han over en stein .
 CH2 så kom det en elg .
 CH2 og så løpte elgen .
 CH2 og så .
 CH2 elgen elgen gjorde sånn at dn [: den] datt ned i vannet .
 CH2 wææ plask .
 CH1 &=laughs .
 CH2 xxx og så hørte guttn [: gutten] en lyd ?
 CH2 sjj sa han til hunden .
 CH2 og så tittet de bak trestokken ?
 CH2 en trestokk ?
 CH2 der fant han frosken sin .
 CH2 med en kone .
 CH2 og ni barn .
 CH2 ha det vi kommer jo en annen kanskje en annen gang .
 INV tusen takk ?
 CH1 så skal du få lov til å velge en sånn stor en
 INV &mhm ?
 CH1 og så noken små sánne .
 INV ja nettopp .
 CH1 det xxx se jeg har også der borte .
 CH2 &mm ?
 CH1 xxx
 INV så kan du se hvilke
 CH1 her er den store xx
 CH2 få se ?
 CH1 den store xxx
 CH1 her e [: er] det
 INV xxx bare frosker igjen ?
 INV men det æ [: er] ulike frosker .
 CH1 har du lyst på den her ?
 CH1 du kan godt få dn [: den].
 CH2 &mm jeg har lyst på den .
 INV &mm ?
 CH1 &mm og så kan du velge noken små .
 CH1 det er bare en stor men xxx .
 INV ja du kan velge en eller flere .
 CH1 og så er det kongefrosk xxx .
 CH2 og så velger jeg den .
 INV &mm ?

INV tusen takk ?
 INV du var til stor hjelp ?
 INV men går dere i fotballtrening sammen ?
 INV du var jo her i går og ?
 INV ja ?
 CH2 &mhm .
 CH1 og så får du en så får du en overraskelse fra me [: meg] også ?
 CH1 vær så god .
 CH2 hæ du what .
 CH1 sånn .
 INV &oo .
 CH2 jag har egentlig en sånn der bare ikke shiny men jeg veit ikke om det xxx .
 CH1 du kan få den her hvis du har lyst .
 INV hva er det ?
 INV hva er disse kortene ?
 CH1 det er sånn Pokemon-kort .
 INV &oo .
 CH1 det var mange .
 CH2 dette her er shinyeste .
 FAT nad saavad neid klepse vä .
 INV jaa .
 FAT meie i saand midagi kui meie oma undersøkelse ära tegime .
 INV &=laughs
 INV võite ka klepse saada kui te tahate .
 &=laughs
 CH1 (til MOT) nüüd tahme jäätist .
 CH1 palun .
 MOT kas te olete valmis juba .
 CH1 jep .
 CH1 har du lyst på is ?
 FAT juba- valma vä Adele kule
 INV ee ja vil vil dere snakke litt om hva dere gjorde i går på fotballtrening ?
 INV kanskje ?
 CH2 jeg kan gjøre det .
 INV eller noe annet dere har gjort sammen ?
 CH1 &mm &mhmh .
 CH2 vet egentlig ikke .
 INV går dere i klasse sammen óg ?
 CH2 &mhmh .
 CH1 eig [: jeg] fikk et ei [: jeg] fikk en sånn overraskelse men du får ikke det fordi at .

CH2 &mhmh .
 CH1 &ee ho fikk overnatte med oss det va derfor .
 INV du får .
 CH1 men du får .
 INV ei anna gave ?
 INV du får noe ?
 INV men hva hva gjorde dere på skolen da .
 INV i går for eksempel .
 CH2 &mm vi leika litt O[=? sistn]
 CH1 &mm vi kan O[=? være ikke på skolen vår i morra ?]
 CH2 hvis det ikke regner så mye da .
 CH1 akkurat ?
 INV &mm ?
 CH1 xxx &=laughs
 CH2 unntatt i går .
 CH1 jap .
 INV hva gjør dere i friminutter på skolen .
 CH2 &mm da bruker jeg å leike sistn ?
 CH2 og så når jeg kommer inn bruker jeg å lese litt .
 INV &mm ?
 CH1 ja .
 CH1 men [CH2] ?
 CH2 mhmh ?
 CH1 du vet at du skal få en stilig gave av me [: meg] ?
 CH2 what .
 CH1 vi skal få være [: være] på butikken og kjøpe noka [: noe] .
 INV &=laughs .
 CH2 &=laughs .
 CH2 jeg bare ser sånn der .
 INV nå ble du overrasket .
 CH2 nå ser jeg sånn da fireøya som en på den på en serie som jeg holder på å se på .
 CH2 som handler om monster i zombieserie .
 INV men tusen takk ?
 INV jeg skal finne din gave óg .
 INV der er oppe ?
 INV ska vi .
 @End

Vedlegg 5. Froskehistorier på estisk og på norsk
Konnalugu

Elas kord üks poiss, kellel oli koer ja konn. Nad elasid kõik koos, ja konn elas purgi sees. Enne magamaminekut ütlesid poiss ja koer alati konnale „Head ööd!“

Ühel ööl aga, siis kui poiss ja koer magasid, hiilis konn purgist tasakesi välja. Kui poiss ja koer hommikul üles ärkasid, olid nad väga ehmunud. Kus on konn?

Poiss pani riided selga ning nad hakkasid koos koeraga konna igalt poolt otsima. Kõigepealt otsisid nad oma toast – poiss vaatas oma saabaste sisse. Koer nuusutas põhjalikult klaaspurki, kuid purk jäi koerale hoopis pähe kinni.

Siis tegi poiss akna lahti ning hüüdis: «Konn, kus sa oled?» Ka koer vaatas aknast välja, ning proovis samal ajal purki oma pea ümbert kätte saada.

Koer muudkui proovis ja proovis, kuni kukkus järsku aknast alla. Oih! Õnneks polnud see eriti kõrge kukkumine, aga purk läks katki. Poiss tuli ka õue. Ta oli natuke pahane, et koer konna klaaspurgi katki tegi. Koeral oli aga hea meel, et ta oma pea purgist kätte sai.

Nad läksid oma õuelt edasi ja jõudsid metsa serva, kus kasvas üks suur vana puu, ning hulk väiksemaid puid. Poiss hüüdis: „Konn, kus sa oled?“ ja koer vedas ninaga õhku.

Nad läksid puudele lähemale ning nägid mutiauku. Poiss hüüdis sinna sisse – ehk on konn seal?. Koer aga oli märganud üht mesilaspesa ja haukus mesilaste peale.

Aga mutiaugust tuli välja hoopis mutt, kes polnud sugugi rõõmus, et poiss tema kodu ukse juures kõvasti konna hüüdis. Samal ajal oli koer mesilaspesa puule lausa esikäppadega peale hüpanud.

Poiss läks edasi suure puu juurde. Ta ronis ühe oksa peale, et vaadata, ega konna pole puuõõnsuses. Kuid mis nüüd juhtus? Koer raputas mesilaspesaga puud nii kõvasti, et mesilaspesa kukkus maha.

Nüüd olid mesilased koera peale väga pahased! Nad hakkasid koera taga ajama, ja koer põgenes nii kiiresti, kui vähegi suutis. Ja puuõõnsuses, kuhu poiss vaatas, polnud konna, vaid hoopis üks suur öökull! Puuõõnsus oli hoopis tema kodu. Poiss ehmus ja kukkus oksa pealt alla.

Öökull lendas oma pesast välja ja hakkas poissi taga ajama. Poiss vehkis käega, et teda minema peletada. Ta ronis ühe suure kivi otsa, et paremini näha. Kivi otsas olles toetus ta paari oksa peale ja hõikas valjult: „Konnake, kus sa oled?“ Ka koer oli mesilaste eest plehku pistnud ning tuli arglikult kivi juurde.

Oo, aga mis see siis on? Need polnudki oksad, need olid hoopis hirvesarved! Hirvele ei meeldinud see, et poiss tema sarvede peale toetub. Ta tõusis püsti ja poiss jäi tema sarvede vahele rippuma.

Oi, kuidas hirv nüüd jooksis! Koer jooksis temaga kaasa ja muretses poisi pärast, aga siis jõudis hirv ühe järsakuni ja –

... jäi järsku seisma, nii et poiss ja koer kukkusid otse tiiki. Plärts! Õnneks oli see pehme maandumine.

Koer ronis veest välja, poisi õlgadele. Aga mis see siis on? Tss – kuulatame! Kas sealt puutüve tagant ei kosta mitte tuttavat häält?

„Tss, koer, ole hästi tasa!“ ütles poiss. Nad läksid puutüvele lähemale, vaatasid tasakesi selle taha, ning...

... seal oligi nende sõber konn! Ta polnud üksi – ta oli oma naise ja laste juurde tulnud. Poiss ja koer said nüüd aru, miks konn oli ära läinud – ta tahtis oma perega koos olla. Nad olid väga rõõmsad, et nad oma sõbra üles leidsid.

Väikseid konnakesi oli kokku üheksa. Üks neist tahtis poisi ja koeraga kaasa minna ja näha, kuidas inimesed ja koerad elavad. Nii läksidki nad koos koju. Nad lehvitasid konnaperele, kes palgi peal istus ja neile järele vaatas. „Head aega! Tuleme teile mõnikord jälle külla!“

Froskehistoria

Det var en gang en gutt, som hadde en hund og en frosk. De bodde alle sammen, og frosken bodde i et glass. Hver kveld sa gutten og hunden «Natta!» til frosken, før de la seg.

Men ei natt, da gutten og hunden sov, snek frosken seg ut fra glasset. Da gutten og hunden våknet om morgenen, ble de veldig overrasket. Hvor er frosken?

Gutten kledde på seg, og de begynte å lete etter frosken sammen med hunden. Gutten så inn i støvlene sine, men frosken var ikke der. Hunden ville snuse i glasset for å få lukten til frosken, men han satt seg fast i glasset.

Da åpnet gutten vinduet og ropte: «Frosk, hvor er du?» Hunden gikk også opp på vinduskarmen, og prøvde å få glasset av hodet sitt.

Han prøvde og prøvde, men da falt han plutselig ned fra vinduet. Heldigvis var vinduskarmen ikke veldig høy, men glasset ble knust. Gutten kom også ut. Han var litt sur på hunden, fordi den hadde ødelagt det fine glasset. Men hunden var veldig glad fordi han var fri igjen.

De gikk videre fra tunet sitt, og kom til en liten skog. Det var et stort gammelt tre der, og mange mindre trær. Gutten ropte «Frosk, hvor er du?» og hunden snuste for å kjenne lukten til frosken.

De gikk nærmere trær, og så et hull i bakken. Gutten ropte inn i hullet – kanskje var frosken der? Men hunden hadde fått øye på en bikube, og han bjeffet på biene.

Fra hullet kom det ut en muldvarp. Han var overhodet ikke glad for at gutten ropte så høyt ved huset hans. Samtidig hadde hunden gått veldig nærme bikuben, og hoppet opp på trestammen.

Gutten gikk videre til det store treet. Han klatret opp på en grein for å se inn i et hull i treet – kanskje var frosken der? Men oj, hva skjer nå? Hunden hadde ristet i treet så hardt at bikuben falt ned.

Nå var biene veldig sinte på hunden! De begynte å jage etter hunden, og hunden rømte så fort han kunne. Og hva med hullet i treet? Det var ingen frosk der, men en stor ugle! Det var hjemmet hans. Gutten ble så skremt at han falt ned fra treet.

Uglen fløy ut av hullet sitt, og jagde gutten bort fra det. Gutten rømte fra den, og viftet med hånda for å jage den vekk. Nå kom han til en stein, og klatret opp på den. Han ropte: «Frosk, hvor er du?» og støttet seg på noen greiner. Hunden hadde også rømt fra biene, og kom stille og forsiktig tilbake.

Men hva er det da? Det var ikke noen greiner som gutten støttet seg på, det var horn! Det var en stor hjort der, og hjorten var ikke glad for at gutten støttet seg på hornene hans. Han sto opp, slik at gutten satt fast på hornene hans. Han begynte å løpe, og hunden løp med og var veldig bekymret. Så kom hjorten til et stup, og...

... stanset så brått at gutten og hunden falt rett ned i en liten dam. Plask! Heldigvis var stupet ikke veldig høyt.

Hunden klatret opp på skuldrene til gutten. Men så hørte de noe. Hysj! Er det ikke en kjent lyd?

«Hysj, hunden, så skal vi se bak trestammen,» sa gutten. De kikket bak trestammen, og...

... der var frosken deres! Men han var ikke alene – han var sammen med kona si og barna sine. Det var ni små froskebarn. Nå skjønnte de hvorfor han hadde dratt – han ville være sammen med familien sin.

Etter hvert skulle gutten og hunden tilbake hjem. Men ett av barna ville bli med dem, for å se hvordan mennesker og hunder lever. De vinket til frosken, kona hans og andre froskebarn, og sa «Ha det! Vi kommer kanskje på besøk en annen gang!»

Mina, Adele Vaks, kinnitan, et olen magistritöö kirjutanud iseseisvalt. Kõikidele kasutatud materjalidele, teiste autorite väidetele ja arvamustele on nõuetekohaselt viidatud.

[elektrooniliselt allkirjastatud]

Adele Vaks

24.05.2021

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Adele Vaks,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „*Nomenfrasens morfosyntaks hos tospråklige estisk-norske barn*“, mille juhendajad on Anu Laanemets ja Virve-Anneli Vihman, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

[elektrooniliselt allkirjastatud]

Adele Vaks

24.05.2021