

TARTU UNIVERSITET
DET HUMANISTISKE OG KUNSTFAGLIGE FAKULTET
INSTITUTT FOR FREMMEDE SPRÅK OG KULTURER
AVDELING FOR SKANDINAVISTIKK

(Norsk språk og litteratur)

Verb hos estisk-norsk tospråklige barn i norsk LITMUS
SR-test. En kvalitativ feilanalyse

Bacheloroppgave

Aleksandra Babitševa

Veiledere: Adele Vaks (MA), Øyvind Rangøy (MA)

TARTU
2025

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	3
2. Teori.....	6
2.1 Flerspråklighet i barndommen.....	6
2.2 Tidligere forskning.....	7
2.3 Teorier innen språkinnlæring.....	9
2.3.1 Konstruktivisme og konstruksjonsgrammatikk.....	10
2.4 Tversspråklig innflytelse.....	11
2.5 Norsk og estisk: typologisk beskrivelse.....	12
2.5.1 Norsk.....	12
2.5.2 Estisk.....	14
3. Metode.....	15
3.1 Setningsrepetisjonstest (SRT).....	15
3.2 Bakgrunnsinformasjon om barna.....	16
3.3 Datainnsamling.....	17
3.4 Kvalitativ feilanalyse.....	17
4. Analyse.....	19
4.2 Enkle former.....	19
4.2.1 S-passiv.....	19
4.2.2 Sterke verb i preteritum.....	21
4.3 Sammensatte former.....	24
4.3.1 Bli-passiv.....	24
4.3.2 Modalverb med infinitiv.....	25
4.3.3 Perfektumkonstruksjon.....	26
4.3.4 Modalverb med infinitiv perfektum.....	27
4.4 Individuelle profiler.....	28
5. Diskusjon.....	29
6. Konklusjon.....	32
Referanseliste.....	33
Vedlegg 1. Informasjon om barna.....	37
Vedlegg 2. Databehandling: utdrag fra tabellen med repetisjonene.....	38
Vedlegg 3. Resultat: overgeneralisering av sterke verb.....	39
Vedlegg 4. Resultat: individuelle profiler til barna.....	40
RESÜMEE.....	42
Annotatsioon.....	44
Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemise.....	45
Autorsuse kinnitus.....	46

1. Innledning

Menneskene har alltid kontaktet hverandre, og så har språkene gjort det samme. To- og flerspråklighet er et vanlig lingvistisk fenomen som man begynte å undersøke ganske nylig. I motsetning til den tidligere forståelsen av tospråklighet som ei ulempe, viser forskningen at tospråklighet slett ikke har noen negativ påvirkning på kognitive og spesielt språklige evner. Det trengs uansett mer forskning på tospråklighetens effekt, men i samfunnet finnes det fortsatt en oppfatning om at det å tilegne flere språk i barndommen har negative konsekvenser. (Bialystok et al., 2012)

Flerspråklighet speiler på en måte språkkontakt, siden fenomenet oppstår i samfunn der det brukes flere språk samtidig. I denne oppgaven er de språkene estisk og norsk. Det er teoretisk interessant å forske på det norsk-estiske språkparet. Språkene kommer fra forskjellige språkfamilier og er temmelig ulike grammatisk. Det er en ganske stor variasjon av verbale konstruksjoner på norsk, både enkle og sammensatte. Ved å se på hvordan tospråklige barn som snakker estisk og norsk bruker verb i norsk, kan vi finne ut hva som kjennetegner kontakten mellom disse språkene.

Denne oppgaven har også en praktisk verdi. Det trengs mer kunnskap om tospråklige barn med typisk språkutvikling. Ved å finne ut hva som er typisk for dem, kan vi klargjøre forskjellen mellom tospråklige barn med og uten språkforstyrrelser. Det kan bidra til bedre diagnostisering i framtida. Denne kunnskapen trengs også for både foreldrene og pedagogene, som hjelp til å støtte tospråklige barn riktig. Hvis enspråklighet blir sett på som den eneste normen, blir det umulig å vurdere språklig kompetanse til barna objektivt, og barna blir utsatt for press til å utvikle seg ifølge regler som ikke passer for dem (Ryen & Simonsen, 2015, s. 211).

Denne oppgaven konsentrerer seg om suksessivt tospråklige barn i Norge. Suksessiv tospråklighet betyr at barnas foreldre begge snakker samme språk, altså i denne oppgaven estisk. Det vil si at de har estisk som førstespråk (S1) – det første språket som de tilegner seg; og norsk som andrespråk (S2) – det andre språket de tilegner seg (Matthews, 2007). Med andre ord kan man si at barna i utvalget har estisk som arvespråk og norsk som samfunnsspråk. Barn som deltok i testingen var mellom 4 og 8 år gamle og hadde ikke vært diagnostisert med språkforstyrrelser.

Det har tidligere blitt forsket på hvordan tospråklige estiske barn bruker morsmålet sitt i utlandet (Hassinen, 2002; Oksaar, 1971; M. M. Vihman, 1982), men det er mindre forskning om hvordan disse barna bruker samfunnsspråket (majoritetsspråket), altså norsk i denne oppgaven. Min oppgave er dermed en av de første undersøkelsene som tar hensyn til tilegnelsen av norsk blant estiske barn. Det er et viktig tema, fordi disse barna bor i et norskspråklig miljø, og bruker dette språket på barnehage og skole. Norsk er språket som er brukt av pedagogene og andre barn, og det påvirker utdanningen og det sosiale livet til barna.

Formålet med denne oppgaven er å svare på følgende spørsmål:

1. Hvilke verbkonstruksjoner gjør barna oftest feil i?
2. Hvilke feil er mest typiske i disse konstruksjonene?
3. Kan de mest typiske feilene forklares med faktorer som estisk innflytelse og barnas alder?

For å svare på problemstillingen, bruker jeg resultatene fra barnas LITMUS setningsrepetisjonstest. Setningsrepetisjonstesten (SR) er brukt blant en- og flerspråklige barn for å vurdere deres språkevner. Testens formål er å finne ut om et tospråklig barn har språkforstyrrelse. I testen får barn høre en setning som de deretter prøver å reprodusere. Det vil si at feil i denne konteksten kan defineres ganske objektivt. Den norske versjonen av SR-testen er utviklet av Camilla Bome og Ingrid Kongtorp Vangen i 2017.

Forskningsspørsmålene besvares ved hjelp av kvalitativ feilanalyse. Repetisjonene til barna sammenlignes med målsetningene som testen består av. Repetisjonene hvor barna gjør feil i verb markeres. I analysen legges det vekt på følgende konstruksjoner: s-passiv, sterke verb i preteritum, bli-passiv, modalverb med infinitiv, perfektumkonstruksjon og modalverb med infinitiv perfektum. Grunnen til det er at akkurat disse verbkonstruksjonene finnes i testen, bortsett fra enkle former av svake verb hvor barna nesten ikke gjør feil. Etterpå blir det markert hvilken type feil gjør barnet (utelatelse, erstatning eller bøyingsfeil) og hvilken del av konstruksjonen det var. Det blir laget individuelle profiler for barna, formålet er å se om det finnes noen sammenheng mellom alderen og tilegnelsen av konstruksjonene. Jeg vil prøve å finne ut om feilene kan spores tilbake til estisk innflytelse, med utgangspunkt i den typologiske beskrivelsen av norsk og estisk. Analysen er basert på konstruksjonsgrammatikkteorien innen bruksbasert lingvistikk.

Oppgaven begynner med teorikapittelet hvor jeg forklarer begrepet *flerspråklighet* og forskjellen mellom enspråklig og flerspråklig utvikling. Dessuten gir jeg en oversikt over teoriene innen språkinnlæring som nativisme, generativisme og konstruktivisme. Jeg legger vekt på konstruksjonsgrammatikteori som jeg skal bruke i analysen. Deretter gir jeg en typologisk beskrivelse av norsk og estisk, hvor jeg legger vekt på orddanning og verbal morfologi. Metodekapittelet gir oversikt over SR-testen, datainnsamling, setningsanalyse og kvalitativ analyse. Analysedelen beskriver resultatene. I diskusjonen drøfter jeg over analysen og sammenligner funnene med andre verk. Konklusjonen oppsummerer funnene og gir svar på forskningsspørsmålene.

2. Teori

Teorikapittelet begynner med en innledning innen flerspråklighetsbegrepet, hvilke typer flerspråklighet som finnes og hva som er spesielt for flerspråklighet i barndommen. Etterpå gis det en oversikt over relevante studier i dette temaet og tidligere forskning. Det beskrives sentrale teorier innen språkinnlæring med vekt på konstruksjonsgrammatikkteorien som er brukt i analysedelen av oppgaven. Dessuten gis det en typologisk beskrivelse av norsk og estisk hvor morfologi og særlig verb står i sentrum.

2.1 Flerspråklighet i barndommen

Flerspråklighet betyr å kunne flere språk. Tidlig to- og flerspråklighet er et stadig vanligere fenomen. Uansett har språkvitenskapen begynt å forske på det ganske nylig. Det er fortsatt mange myter rundt flerspråklighet i barndommen, i forhold til hvordan det andre språket påvirker barnets første språk og generelle språklige kompetanse. (Argus et al., 2021)

Det finnes flere typer av flerspråklighet. Tidlig flerspråklighet gjelder barn i førskolealderen (Ryen & Simonsen, 2015), altså de som er opp til 6 år gamle. Deres flerspråklighet kan være klassifisert som samtidig eller suksessiv flerspråklighet (ibid.). Det er stort sett mengde språklig innputt som skiller mellom disse, men det er vanskelig å bestemme hvor grensa går mellom simultan og suksessiv flerspråklighet. Noen forskere mener at simultan (samtidig) flerspråklighet er når barnet har hørt alle språk fra fødselen av (ibid.). Det vil si at suksessivt tospråklige barn møter det andre språket senere enn det første.

Det er stort sett ingen forskjell i de kognitive mekanismene av språktilegnelse mellom enspråklige og tospråklige barn. Den samme kognitive prosessen står bak hvert språk som barnet tilegner seg, men det er viktig å huske at innlæringen påvirkes av hvor mye barnet hører språket. Blant tospråklige barn er den språklige innputten ofte ikke balansert, for eksempel kan et barn bruke ett av språkene utelukkende i den konteksten barnet er vant til. Variasjonen i språklig innputt fører til større variasjon i språkinnlæring blant tospråklige barn enn blant enspråklige barn. (Ryen & Simonsen, 2015)

Dessverre er tospråklige barn ofte galt diagnostisert med språkforstyrrelser, fordi begge har vanskeligheter med å uttrykke seg, har lignende grammatiske utfordringer og langsommere språkutvikling. Samtidig kan de samme faktorene føre til at språklige forstyrrelser er underdiagnostisert blant tospråklige barn. (Bome & Vangen, 2017, s. 4)

2.2 Tidligere forskning

Det finnes versjoner av Language Impairment Testing In A Multilingual Setting (LITMUS) Setningsrepetisjonstesten for forskjellige språk: engelsk, tysk, fransk, litauisk, polsk osv. Testene har blitt brukt i en rekke lingvistiske og logopediske studier. (Les mer om andre setningsrepetisjonstester og publikasjoner på <https://www.litmus-srep.info/>)

Den norske versjonen av testen som er brukt i oppgaven min ble utviklet av Camilla Bome og Ingrid Kongtorp Vangen i 2017 som en masteroppgave ved Universitetet i Bergen. Den består av 60 setninger, men den skal forkortes når det er klart hvilke strukturer som er viktigste for å skille mellom barn med og uten språkforstyrrelser på norsk. Det vil si at det trengs mer forskning på norske flerspråklige barn for å gjøre testen nøyaktigere. Vanligvis består SR-tester av 30 setninger, fordi da er det mer bekvemt å utøve testingen. (Bome & Vangen, 2017, s. 41)

I 2020 skrev Marit Meyer en masteroppgave ved Universitetet i Bergen hvor hun gjorde en kvalitativ feilanalyse av den norske versjonen av LITMUS setningsrepetisjonstesten. Formålet hennes var å vurdere testens validitet. Hun analyserte repetisjonene til 61 norske enspråklige barn (som har norsk som morsmål og bor i Norge). Repetisjonene ble samlet under piloteringen av testen. Hver testsetning er laget for å sjekke en viss struktur ved språket. I oppgaven sin sammenlignet Meyer strukturene som testsetningene skulle sjekke og strukturene som barna egentlig gjorde feil i avhengig av testsetningen. På denne måten analyserte hun om setningsrepetisjonstesten fungerer etter intensjonen til Bome og Vangen (2017). Hun fant ut at barnas repetisjoner stort sett samsvarer med strukturene det spørres om i testsetningene. Dessuten viser resultatene til Meyer at s-passiv og presens futurum perfektum sannsynligvis er tilegnet senere enn skaperne av testen trodde (i testen forekommer disse strukturene på et nivå for alderen 5–6 år). Disse formene har en høy tilegnelsesalder og dette er noe som setningsrepetisjonstesten bør ta i hensyn til framtida. (Meyer, 2020)

I min oppgave, ser jeg blant annet på mulig estisk påvirkning. Tverrspråklig innflytelse har tidligere blitt undersøkt av Natalia Meir, Joel Walters og Sharon Armon-Lotem. I 2017 gjennomførte de setningsrepetisjonstesten i en russisk-hebraisk skole blant tospråklige barn med og uten spesifikke språkforstyrrelser (SLI). Undersøkelsens resultat bevisste at det er forskjell på feil som er gjort av barn med og uten språkforstyrrelser. De tospråklige barna som

har en typisk språklig utvikling gjør mest feil som er preget av tverrspråklig innflytelse. (Meir et al., 2017)

Når det gjelder forskning innen tidlig tospråkighet og norsk-estisk språkparet, kan man nevne Adele Vaks' masteroppgave *Nomenfrasens morfosyntaks hos tospråklige estisk-norske barn* som et relevant studie. Den ble skrevet ved Universitetet i Tartu i 2021. I denne oppgaven undersøkte Vaks hvordan åtte suksessivt og simultant tospråklige estiske barn i Norge bruker nomenfrasens morfologi i begge språk. Det ble analysert lydopptak av barnas fortellinger. Resultatene viste at de tospråklige barna gjør avvikende kasusvalg når de snakker estisk. Når de snakker norsk, bruker de ubestemt form oftere enn enspråklige norske barn. Dessuten gjør de feil i genus med å bruke hankjønnsartikkel med intetkjønnsord. Resultatene beviser sammenhengen mellom språklig innputt og tilegnelse av språket. De barna som hadde mer norsk innputt, hadde mer påvirkning fra norsk i estisken sin, for eksempel brukte de oftere ord som *see (den, det)* og *üks* (ubestemt artikkel *en/ei/et*). De som hadde mer estisk innputt, brukte ubestemt form i sine norske fortellinger mer enn de som hadde lite estisk innputt. Oppgaven ble også brukt i en estisk artikkel under samme navn skrevet av Adele Vaks og Virve-Anneli Vihman. (Vaks, 2021; Vaks & Vihman, 2022)

Denne oppgaven vil ikke ta hensyn til språklig innputt i forklaring av årsakene til feilene som barna gjør. Men det er viktig å huske at mengden av språklig innputt kan være én av årsakene.

I annen undersøkelse, *Bilingual Acquisition of Morphology: Norwegian and Russian Influence on Children's Sentence Repetition in Estonian*, ser Vaks og Vihman på norsk og estisk innflytelse på hvordan tospråklige barn snakker estisk. (Vaks & Vihman, 2025)

Denne oppgaven undersøker tospråklige barn, men resultatene blir også sammenlignet med studier om enspråklige norske barn med typisk språkutvikling. Jeg bruker en masteroppgave om verb hos enspråklige norske barn, skrevet av Katarina Kellokumpu Fluge, Anine Teigland og Tora Øiom ved Universitetet i Bergen. (Fluge et al., 2022) Dessuten bruker jeg artikkelen til Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Hanne Gram Simonsen og Kim Plunkett (1999), der de undersøkte hvordan norske enspråklige barn tilegner seg preteritumbøyningen av verb. Funnet var at alderen til barna, den morfologiske kompleksiteten i bøyningen og token-frekvensen, det vil si hvor ofte verbet er brukt, spiller en viktig rolle i tilegnelsen av

verbformene. De vanskeligste verbene for barn å bøye i preteritum er sterke verb. (Ragnarsdóttir et al., 1999)

Det å se spesielt på verbformer i setningsrepetisjonstesten er noe som ikke har blitt gjort tidligere.

2.3 Teorier innen språkinnlæring

Det er vanlig for barn å gjøre feil i språket – dette er en del av språkinnlæringsprosessen. Det som betraktes som feil i denne konteksten er det som er uvanlig hos voksne som har norsk som morsmål. Når vi analyserer feil, snakker vi ikke om det som begrenser eller står i veien for barnets utvikling, men undersøker barnets strategi i å tilegne seg språket.

Det er flere teorier i språkvitenskap om hvordan de språklige evnene utvikler seg. En utbredt oppfatning er at mennesker på en måte er født med språket installert i hjernen. Denne teoretiske retningen heter nativisme. En av mest kjente tilhengere av nativismen er Noam Chomsky, som sammenligner språket med kroppsorganer som utvikler seg naturlig over tida. Nativistene foreslår at barna er født med en kognitiv struktur som de *genererer* språket med – såkalt Universell Grammatikk (UG), og utfra den utvikler seg en nativistisk retning som kalles for generativ grammatikk. Når barnet hører på språket i tidlig nok alder, aktiviseres en eller annen del av UG i hjernen. Det betyr at for at språket er tilegnet, må det baseres på et system som allerede eksisterer i hjernen til barnet. Generativismens teori framhever grammatikk og syntaks, men betrakter fonetikk, ordforråd, semantikk og pragmatikk som et tillegg til den generelle språkevnen. Dessuten drar generativismen en grense mellom grammatikk og syntaks og betrakter dem som to forskjellige prosesser. (Vihman, 2018, s. 623–626)

På den andre sida finnes det teorier som går imot nativismen, som konstruktivisme og kognitivismen (Vihman, 2018, s. 626). Stort sett benekter disse retningene oppfatningen om at språket er et biologisk system som man er født med. Anti-nativistiske retninger omfatter den såkalte funksjonalistiske retningen eller bruksbasert lingvistikk, som stammer fra ideen at språket skapes gjennom bruk. Derfor spiller språklig innputt ifølge funksjonalismen en stor rolle i språkinnlæringen. Én av funksjonalismens største teorier er konstruktivisme (ibid.).

I språkforskning i dag er det vanlig for lingvister å kombinere flere teorier, uten å avvise noen retninger helt (Vihman, 2018). Mens anti-nativistiske retninger er uenige med noen av

nativismens aspekter som Universell Grammatikk, er det utvilsomt at det er noe i vår natur som lar oss ha språket vårt sånn som det er. Denne oppgaven tar utgangspunkt i funksjonalistisk konstruksjonsgrammatikkteori, men regner samtidig med de viktige innspillene som de andre teoriene bringer til diskusjonen.

2.3.1 Konstruktivisme og konstruksjonsgrammatikk

Konstruktivismen er basert på ideer om at språkinnlæring er sterkt knyttet til barnets kognitive og sosiale evner og erfaringer. De kognitive og sosiale evnene er ikke språk-spesifikke, men generelle. Ifølge konstruktivister er det nettopp bruken av språket og innputt fra andre som barnet baserer sitt eget språk på. Det sentrale begrepet innen teorien er *konstruksjon*. Ifølge konstruktivistene er det konstruksjoner som danner våre språkevner. Barnet lærer seg konstruksjoner med språklig innputt. (Vihman, 2018, s. 626–629)

En konstruksjon betyr et form-innhold par. Språkvitere innen den teorien tror at man lærer seg språket ved å lage sammenheng mellom formen og dens funksjon i en semantisk kontekst. En konstruksjon kan være et morfem, et ord, en grammatisk konstruksjon (som for eksempel passiv-konstruksjonen), et idiom osv. Et viktig trekk for konstruksjoner er at de er en del av morsmålstalerens leksikon og er brukt ofte og naturlig. I motsetning til generativisme gir konstruksjonsgrammatikken forklaringer på grammatisk uvanlige mønstre som er brukt naturlig i et språk, men er umulige i et annet språk. (Goldberg, 2003)

Et eksempel på en konstruksjon i norsk språk er komparativsammenstilling som i frasen: *jo mer; desto bedre*. Konstruksjonens form innebærer uerstattelige deler (jo X, desto Y) og erstattelige deler X og Y (også kalt for *open slot*) som har sine betingelser – i dette eksemplet må de være komparativer (her: *mer* og *bedre*). Denne konstruksjonen er brukt når det trengs å markere forhold mellom to vilkår, og det betyr at den har en konkret funksjon.

Et annet begrep som er brukt i kognitiv lingvistikk, særlig blant konstruktivistene, er overgeneralisering. Det er et fenomen der taleren bruker et mønster som han eller hun er vant til med former som egentlig ikke hører til dette mønsteret (Hagemann, 2025). Overgeneraliseringen er vanlig også for barn som tilegner seg språket. Barn kan overgeneralisere bøyningen av svake verb til å gjelde sterke verb: for eksempel *gå* > **gådde* (Westergaard, 2008, s. 22). Overgeneralisering kan også oppstå i syntaks, for eksempel med argumentstruktur knyttet til verbet (Goldberg, 2006). Dette er imidlertid ikke relevant for min

oppgave, siden jeg ikke ser på andre argumenter (subjekt og objekt) rundt verbalet i setningen.

Konstruksjonsgrammatikk legger vekt på variasjon blant språkene i verden. Hvert språk består av sine egne konstruksjoner, og det er vanskelig å finne et par av både form og funksjon som er identiske i forskjellige språk. Uansett kan språk ha samme typer konstruksjoner med samme funksjon, som for eksempel passivkonstruksjoner (Goldberg, 2003, s. 222).

Denne oppgaven bruker en funksjonalistisk (det vil si bruksbasert) tilnærming, siden subjektet for undersøkelsen er barnas språkbruk. Konstruksjonsgrammatikk er en funksjonalistisk teori som er empirisk velfundert, også spesielt for forskningen på barnespråket. For eksempel fant Lieven et al. ut at barna tidlig i språkutviklingen kan produsere ytringer som består av flere ord (f. eks. *Lemme-do-it* på engelsk) uten å kjenne de selve ordene den består av; barna tilegner ytringen (en slags konstruksjon) som et enestående ord (Lieven et al., 1992). Ryen og Simonsen (2015, s. 203–205) beskriver også hvordan et barn tilegnet seg konstruksjonen *bli med* som et selvstendig verb **blime* og bøyde det i preteritum som **blimte* som også er en type overgeneralisering.

Konstruksjonsgrammatikkteorien kan være spesielt nyttig når man forsker på større enheter ved språket, fra et morfem til hele ytringen (Tomasello, 2022). Terminologien som anvendes i denne teorien kan passe godt til å beskrive hvordan de norske verbformene er strukturert, siden sammensatte former av flere verb i et verbal er ofte brukt. I denne oppgaven ser jeg på et verbal som en konstruksjon dannet av erstattelige og uerstattelige deler. Dessuten gir konstruksjonsgrammatikk et passende teoretisk grunnlag for å beskrive feilene som barna gjør i konstruksjonene.

2.4 Tverrspråklig innflytelse

Det å tilegne seg flere språk parallelt kan potensielt føre til at et språk begynner å påvirke det andre. Dette fenomenet er kalt for språklig innflytelse, og det er flere viktige faktorer som spiller rolle i den prosessen.

Når vi snakker om tverrspråklig innflytelse, snakker vi om en prosess som går begge veier: S1 (første språk) påvirker S2 (andrespråk) og omvendt. Man kan bruke begrepet *transfer* for

å referere til prosessen hvor innflytelse går fra S1 til S2, dvs. transfer har bare én retning, mens tverrspråklig innflytelse er flerdireksjonalt. (Bogen, 2022)

Transfer er sannsynligvis mer aktuelt for denne oppgaven, fordi jeg vil finne ut om det er noen påvirkning fra barnas morsmål, estisk, til deres andrespråk, norsk. Transfer kan likevel ses på som en del av tverrspråklig innflytelse.

Det er foreslått, for eksempel av Hulk og Müller (2000), at for at et språk påvirker et annet språk, trengs det en type likhet eller et overlapp mellom dem. Overlappet kan være delvis eller totalt. I motsetning til dette fant Chantal van Dijk et al. at overlappet ikke kan forutsi fremveksten av språklig innflytelse, men det trengs mer forskning, og særlig orientert mot barnespråksystemet. (Van Dijk et al., 2022)

Det finnes studier som viser at det ikke er noen sammenheng mellom barnets alder og graden av språklig innflytelse. Det ble konkludert med at blant tospråklige barn er det samfunnsspråket som påvirker deres førstespråk mest, men det finnes også påvirkning som går i den motsatte retningen (fra førstespråk til andrespråk). (Van Dijk et al., 2022)

Dessuten fant de ut at språklig innflytelse ikke avhenger av det språklige nivået, og at det kan vise seg på forskjellige nivåer. Det er heller kompleksitet som gjør at noen grammatiske trekk er mer utsatt for innflytelse. (Meir et al., 2017; Meir & Janssen, 2021; Van Dijk et al., 2022, s. 917–925)

2.5 Norsk og estisk: typologisk beskrivelse

For å finne spor av mulig tverrspråklig innflytelse, trenger vi ha kunnskap om grammatiske forskjeller mellom norsk og estisk. Her legger jeg vekt på orddanning og verbfraser.

2.5.1 Norsk

Norsk tilhører de germanske språkene i den indoeuropeiske språkfamilien. Norsk følger argumentstrukturen SVO, har ingen kasus, men har grammatisk kjønn. (Eberhard et al., 2025)

Verbformer kan deles inn i finitte former, som kan danne en verbal i en setning alene, og infinitte former som alltid trenger et finitt verb for å utdanne et verbal setningsledd med. Det finitte verbet som står i et verbal med et infinitt verb, kalles for hjelpeverb. I norsk finnes det følgende finitte verbformer: presens, preteritum og imperativ. Perfektum partisipp og infinitiv er infinitte verbformer. (Faarlund et al., 2006, s. 467–468, 516)

I norsk finnes det bare en form for infinitiv. Infinitivformen kan være markert med endelsen *-e*, men hvis stammen til verbet ender på en vokal, trengs det ikke. (Faarlund et al., 2006, s. 470)

I norsk kan finite verbformer, bortsett fra imperativ, bøyes i tempus og kan i tillegg til det ha passive former (Faarlund et al., 2006, s. 468–469). Det finnes også muligheter for å uttrykke modus, som for eksempel imperativ på norsk. Det vil si at verb på norsk har tempus, diatese og modus som grammatiske kategorier.

Når det gjelder tempusbøyningen, finnes det tre tidsformer på norsk: presens, preteritum, perfektum og futurum. Futurumformen krever ingen bøyning på verbet, men dannes med å legge et hjelpeverb (f. eks. *skal*) til hovedberbet som står i infinitiv. Men presens- og preteritumformer krever bøyningssendelser. Presens markeres med bøyningssendelse *-r*, noen ganger trenger det vokalen *-e*, altså bøyningssendelse er *-er*. Preteritumbøyningen kan ha forskjellige bøyningssendelser, som *-te*, *-de*, *-dd* som er regelmessig for svake verb, og sterke verb krever forandringer i rotvokalen til verbet. (Faarlund et al., 2006, s. 481–506)

Verbene i norsk har enkle og sammensatte former. De enkle formene består av ett verb, det kan være for eksempel infinitiv, den enkle presensformen, preteritumformen, s-former som s-passiv og perfektum partisipp. De sammensatte formene består av flere verb som danner en semantisk enhet og utgjør et verbal i setningen. (Faarlund et al., 2006, s. 515)

Diatese er en grammatisk kategori hos verb og den uttrykker forholdet mellom subjekt og verb i setningen, det finnes tre typer diatese i norsk: aktiv hvor handlingen er styrt av subjektet, passiv hvor handlingen er utført over subjektet, og medium hvor subjektet styrer handlingen over seg selv (Simonsen, 2025). For å uttrykke passiv diatese har norsk slike former: en enkel s-passiv og sammensatte passivformer med hjelpeverb (bli-passiv og være-passiv). Når det gjelder s-formen, for eksempel *møtes*, *snakkes*, *sees*, kan den ha flere betydninger, altså ikke bare passiv, men også resiprok, inkoativ og reflektiv betydning. Det kommer an på i hvilken kontekst s-formen brukes. For å skape en s-form av verbet, legger man s-endelsen til infinitivformen. I presens erstatter s-endelsen tempusendelsen, men i preteritum bevares det tempusendelsen og s-endelsen kommer etter den. (Faarlund et al., 2006, s. 507–523)

Bli-passiv og være-passiv er sammensatte konstruksjoner som danner et felles bøyningsskjema. I slike konstruksjoner fungerer *bli* og *være* (kan være i presens eller preteritum) som hjelpeverb og hovedverb er dannet av et perfektum partisipp: *blir gjort*, *er*

gjort. For å sette passivformen i perfektum og/eller futurum, legges det hjelpeverb til: *har/er blitt gjort* (bli-passiv i presens perfektum), *har vært gjort* (være-passiv i presens perfektum), *skal bli gjort* (bli-passiv i presens futurum), *skal være gjort* (bli-passiv i presens futurum), *skal ha vært gjort* (være-passiv i presens perfekt futurum) osv. S-passiv er mer vanlig å bruke i utsagn som betyr regler eller befalinger, men bli-passiv brukes for å snakke om enkle handlinger, beskrivelser osv. Være-passiv har liknende betydning med bli-passiv, men kan ikke uttrykke framtid slik det er mulig med bli-passiv. (Faarlund et al., 2006, s. 523–524)

2.5.2 Estisk

Estisk tilhører den finsk-ugriske språkgrenen av den uraliske språkfamilien (Eberhard et al., 2025). Som norsk har estisk argumentstrukturen SVO, men i estisk er ordstillingen friere enn i norsk. Estisk har 14 kasus (ibid.). Kasus gjør det mulig å skille mellom subjekt og objekt når ordstillingen er noe annet enn SVO. Estisk har ikke grammatisk kjønn (ibid.).

I estisk kan verb bøyes i tall, tempus, diatese, modus og person. Dessuten kan nekting også påvirke verbbøyningen. (Metslang et al., 2023, s.118)

Det vil si at estiske verb har flere bøyingskategorier enn de norske. Kategorier som de har til felles, og hvor det sannsynligvis kan skje overlappen, er tempus, diatese og modus.

I estisk finnes det tre infinitivformer, *ma*-infinitiv, *da*-infinitiv og *vat*-infinitiv. Til de infinitive formene tilhører også forskjellige typer partisipp og konverb. Partisippene kan bøyes i kasus. (Metslang et al., 2023, s. 183)

Tempus i estisk har flere former: presens, preteritum og perfektum. Presens er vanligvis umarkert, men preteritum markeres med formativer som *-s-* og *-si-*. I tillegg har infinitive former, nemlig partisipp, mulighet til å uttrykke tempus. Perfektum partisipp har både presens- og preteritumsformer. Futurum kan på estisk uttrykkes med parafrasering, for eksempel med å bruke verbale konstruksjoner med modale verb. (Metslang et al., 2023, s. 34)

I estisk deles diatesekategorien inn i personal/impersonal og aktiv/passiv. Diatese markeres med forskjellige formativer, bortsett fra personal og aktiv som trenger ingen formativ. For å uttrykke impersonal diatese har estisk flere mulige formativer, for eksempel *-takse/-dakse* i presens. Formativene *-tud* og *-dud* markerer passivformer, dessuten krever de hjelpeverbet *olema* (som betyr å være på estisk). Formativene til verbet står i en slik rekkefølge: diatese-tempus-moodus-person. (Metslang et al., 2023, s. 33, 116)

Det betyr at passivformer er sammensatte former på estisk.

3. Metode

3.1 Setningsrepetisjonstest (SRT)

Denne oppgaven analyserer resultatene av den norske versjonen av setningsrepetisjonstesten¹ (SRT) hos suksessivt tospråklige barn i Norge som har estisk som arvespråk. SR-testen ble opprinnelig brukt for å identifisere barn med og uten DLD – *Developmental Language Impairment* (utviklingsmessig språkforstyrrelse). Den norske testen ble utviklet etter prinsippene beskrevet i LITMUS – Language Impairment Testing in Multilingual Setting. Det er et samarbeid mellom europeiske forskere som undersøker språkforstyrrelser blant tospråklige barn. Testen ble utviklet spesielt for å passe til flerspråklige barn. Prosjektet ble sammen med flere andre språklige tester utviklet etter prinsippene i COST Action IS0804: for å få resultatene som kan være sammenlignet i flere språk, må testen innebære strukturer som er kjent for å være vanskelige for barn med SLI, universelle og språkavhengige. (Armon-Lotem et al., 2015)

Testen er konstruert slik at et barn får høre og prøver å reprodusere setninger som ble opprettet på forhånd. Dermed trenger barn å forstå både leksikon og de grammatiske strukturene i setningene. SR-testen viser oss hvilke strukturer barnet har tilegnet seg. (Bome & Vangen, 2017, s. 8)

Hver SR-test inneholder språkuavhengige og språkavhengige strukturer. Språkuavhengige strukturer er inkludert i alle SR-tester, fordi disse strukturene er tenkt å være vanskelige for barna med DLD. Disse er spørsmål med HV-spørreord, relativsetninger og hypotetiske setninger. I tillegg inneholder testen strukturer som er vanskelig for barn med språklige forstyrrelser i det konkrete språket. De språkavhengige strukturene i den norske SR-testen ble adaptert fra den engelske testen, siden engelske og norske barn med DLD finner de samme strukturene vanskelige, for eksempel innebærer testen forskjellige typer av passiv (s-passiv og bli-passiv). Dessuten ble det tatt i betraktning grammatiske og syntaktiske trekk som er spesifikke for norsk (men ikke for engelsk), som bestemthet og V2-regelen. Det er viktig å nevne at det ikke finnes nok forskning for å identifisere hvilke strukturer som er de vanskeligste for barn med DLD på norsk. Den norske versjonen av testen består av 60

¹ Testen og dens materialer ble brukt med tillatelse fra forfatterne Camilla Bome og Ingrid Kongtorp Vangen (2017)

setninger totalt. Det er 15 grammatisk strukturer som blir testet, og det er 4 målsetninger for hver struktur. (Bome & Vangen, 2017, s. 16–25)

Barnets svar blir dokumentert på lydopptak som senere blir transkribert. Det vil si at for at setningsrepetisjonen skal kunne analyseres, må den være laget om fra lyd til tekst. De transkriberte svarene er det som skal analyseres i denne oppgaven.

Én fordel med SR-testen er at den gir oss en klar og lett måte å skille feil fra rett svar på. Det som er regnet som feil i denne testen er erstatninger av ord, utelatelser, bøyingsfeil og forandringer i ordstillingen som endrer setningens betydning fra målsetningen. Hvis barn legger til ord (som ikke endrer meningen til setningen eller gjør den ugrammatisk) eller gjør uttalefeil, regnes det ikke. Alle svar i testen blir vurdert på en 3-poengs skala. (Armon-Lotem et al., 2015)

3.2 Bakgrunnsinformasjon om barna

Til sammen tok 31 tospråklige barn testen, og 16 av dem er suksessivt tospråklige. Blant disse 16 barna er det 4 som av ulike grunner ikke fullførte den norske SR-testen. Derfor er det svarene til 12 barn som blir gjenstand for analyse i denne oppgaven, dvs. totalt 720 setninger (60 setninger per barn).

Alderen til barna ble målt i måneder. De 12 barna er fra 57 til 97 måneder (ca. 5–8 år) gamle, gjennomsnittsalderen deres er omtrent 77 måneder (6 år og 5 måneder). (se Vedlegg 1)

Barnas kumulative språklige innputt, det vil si hvor mye de hørte på språkene utover hele sitt liv, består (i gjennomsnitt) av 55 % estisk innputt og 45 % norsk innputt. Det ser ut for at barna har fått nesten like mye innputt på begge språk, men litt mer på estisk. Derfor er det rimelig å anta at det kan være noe estisk innflytelse på deres norsk språk, siden estisk er det mer dominerende språket.

Den maksimale vurderingen et barn kan få for den norske SR-testen er 180 poeng, 3 poeng for hver av de 60 setningene. Blant suksessivt tospråklige barn var den høyeste vurderingen 170 poeng og den laveste var 36 poeng. Det gjennomsnittlige resultatet er 97,5 poeng, omtrent 54 % av maksimum. Når det gjelder den estiske SR-testen, fikk de samme barna i gjennomsnitt omtrent 92 % av maksimal poengsum.

3.3 Datainnsamling

Dataene som analyseres i denne oppgaven ble samlet inn som en del av PhD-prosjektet til Adele Vaks. Det ble samlet inn høsten 2022 og våren 2024 av Eline Clausdatter Kleppenes, Chris Franz Langøen (studenter ved Universitetet i Bergen), Ulrik Vikestad Thorsen (student ved Universitetet i Oslo), Elisabet Kirch (student ved Universitetet i Tartu) og Adele Vaks.

Før datainnsamlingen møtte Adele Vaks foreldrene via videochat, og fylte ut Q-Bex spørreskjemaet, som er et digitalt spørreskjema som er brukt til å samle inn informasjon om barnets språklig bakgrunn, for eksempel hvilke språk barnet hører på, hvor ofte og hva mediet er (De Cat et al. 2022). For å samle inn data, møtte forskeren barna hjemme. Alle barna ble møtt to ganger: en gang for å gjennomføre de estiske testene, og en gang for å gjennomføre de norske testene. I tillegg til setningsrepetisjonstesten, gjennomførte barna andre språklige tester som ikke er relevante for denne oppgaven.

SR-testen utføres på PC med setninger som ble tatt opp av morsmålstalere på forhånd. I tillegg til å høre setningene, ser barna en bjørn som går på tallrekker for å motivere barna til å fortsette testen. Datainnsamlingen ble godkjent av etikk-komiteen ved Universitetet i Tartu, protokoll nr 364-T17. Alle foreldrene har gitt skriftlige samtykke, og alle barna har gitt muntlige samtykke for å gjennomføre testen.

Etter at dataene ble samlet inn, ble det transkribert og kodert av Elisabet Kirch og Isabel Witt som studerte norsk filologi og språkvitenskap på Universitetet i Oslo, etter retningslinjer fra Bome & Vangen (2017).

3.4 Kvalitativ feilanalyse

Feilanalyse innebærer undersøkelse av feil, og det kan gjøres både kvantitativt og kvalitativt (Meyer, 2020). Siden jeg har valgt å jobbe med ganske lite data, bare 12 barn og 60 setninger, gir det mer mening å bruke en kvalitativ analysemetode.

Kvalitativ analyse består vanligvis av to faser. Den første er databehandling, der forskeren kategoriserer og finner viktige temaer og mønstre innen dataene. Den andre er forsøket på å beskrive og forklare dataene. (Ritchie & O'Connor, 2003, s. 219)

Når det gjelder min oppgave, er setningsanalyse akkurat den databehandlingsfasen hvor jeg går gjennom alle dataene, nemlig barnas repetisjoner. Jeg bruker resultattabellen (se Vedlegg

2 som eksempel) hvor setningene ble vurdert og transkribert av masterstudenter innen norsk filologi og språkvitenskap, Elisabet Kirch og Isabel Witt. Først markerer jeg alle repetisjonene som har feil i verb. I denne konteksten betyr feil at barnet bruker en annen verbform sammenlignet med målsetningen. Dialektale variasjoner er ikke regnet som feil. Deretter markerer jeg hvilken konstruksjon (for eksempel s-passiv) og i hvilken del av konstruksjonen gjorde barnet feil i (for eksempel hjelpeverb). Dessuten markerer jeg hvilken type feil barnet gjorde: erstatning, utelatelse eller bøyingsfeil.

Den andre fasen er beskrivende. Det er selve analysen som står i analysekapittelet mitt. I denne fasen ser jeg på mønstrene som jeg har funnet blant feilene til barna. I analysedelen forsøker jeg å forklare feilmønstre som betyr at jeg ser på de vanligste feilene til barna. Jeg vil sammenligne verbformer som barna bruker med estisk grammatikk for å finne mulige spor til estisk innflytelse. I slutten av analysen min ser jeg på individuelle profilene til barna for å se om barn i samme alder har liknende feilmønstre.

4. Analyse

Det er 69 % av alle repetisjonene til barna som hadde en eller annen type feil (som har vurdering i mindre enn 3 poeng). Noen ganger greide barnet ikke å repetere setningen i det hele tatt, det ble også regnet som feil, på betingelse at barnet kunne repetere noen andre setninger.

Det er 280 setninger med feil i verb, som er 56 % av alle repetisjonene med feil. Dette viser at verb er en ordklasse som er relevant for analyse, siden over halvparten av feilene involverer denne ordklassen. Først gir jeg oversikt over enkle former: s-passiv og sterke verb i preteritum. Deretter går jeg gjennom sammensatte former: bli-passiv og perfektumkonstruksjon med og uten modalverb. Noen setninger inneholder negasjon (adverb *ikke*), men det er ikke tematisert i analysen. Testen inneholder også noen presensformer, infinitivformer uten modalverb og svake verb i preteritum, men barna gjør hovedsakelig ingen feil som kunne være påvirket av selve verbene i målsetningen (de parafraserer eller hopper over setningen).

Konstruksjonene som analyseres i denne oppgaven forekommer i et ujevnt antall setninger (fra én til 9 setninger per konstruksjon). Det forklares med at setningene i selve testen ble skapt med hensyn til forskjellige strukturer. For eksempel, er s-passiv en målstruktur som etter testens regler må være til stede i fire setninger. Bli-passiv er også en målstruktur, men den finnes i fem setninger, fordi det i én av setningene ikke er bli-passiven som målstrukturen, men noe annet, som for eksempel argumentstruktur. Det fører til at noen konstruksjoner forekommer i flere setninger enn de andre.

Som analysen viser, gjør barna oftest feil med s-passiv (feil i 52,08 % av repetisjonene) og modalverb med infinitiv perfektum (76,04 %).

4.2 Enkle former

Først analyserer jeg enkle verbformer i setningene til barna.

4.2.1 S-passiv

Testen inneholder 4 setninger med s-passiv. Barna gjorde feil i s-passiv i 52,08 % av repetisjonene. S-passiven ble utelatt 7 ganger (i 3 av disse ble hele setningen som inneholder konstruksjonen utelatt). I de andre tilfellene ble den erstattet med en annen form av samme

verbet: infinitiv (6 ganger), presensformen (også 6 ganger) og preteritumsformen (3 ganger), altså det er til sammen 15 bøyingsfeil av s-passiv. Se noen eksempler nedover.

(1) *jusen drikkes opp av gutten med blått skjerf* > *jusen drikker opp av gutten jusen*
(BILING05)

I dette eksemplet (1) ser vi at barnet erstatter s-passiv i presens med en aktiv presensform av samme verb. I tilfeller som dette kan vi si at barnet forstår tempus hos verbet, men ikke diatese.

(2) *jentene lures ut i det fine været* > *jentene lurer på det fine været* (BILING04)

Et interessant eksempel er (2), hvor barnet bruker presensformen av samme verb i stedet for s-passiv. Dette eksemplet illustrerer hvordan barnet vil bruke en konstruksjon som hun kjenner best. I dette tilfellet vil barnet heller reprodusere konstruksjonen *X lure(r) på Y* som består av verbet *lure* og preposisjon *på*. X er subjekt og Y er objekt, disse er erstattelige deler av konstruksjonen. Kanskje hun har ikke tilegnet seg verbet (*å*) *lure* som et selvstendig verb, men er kjent med det bare som en del av den nevnte konstruksjonen.

(3) *jentene lures ut i det fine været* > *jentene lure ut i det fine været* (BILING01)

Dessuten i tilfeller som vist i eksempel (3), hvor barnet erstatter s-passiv med infinitiv av samme verb, kan vi si at barnet ikke har tilegnet seg s-passivkonstruksjonen og unngår å reprodusere den. Med andre ord bevarer barnet bare den delen av verbet som han eller hun kan godt – infinitivstammen. Her kan vi ikke si noe om hvorvidt barnet forstår hva tempus bør være i målsetningen.

Her kan vi legge merke til at barna bruker infinitiv og presensformen like ofte, men preteritumsformen dukker opp to ganger sjeldnere. Det tyder på at barna heller vil utelate s-formativen, og da får de infinitiv, eller å erstatte s-formativen med bøyingsendelsene -r eller -er som de allerede har tilegnet seg. Man kan spekulere på at barna bruker preteritum sjeldnere på grunn av variasjon i bøyingsendelser: flere endelser for svake verb og i tillegg sterke verb. Den andre årsaken kan være at barnet vil bevare originalt tempus i målsetningen. I målsetningene står s-passiv i presens og barnet legger merke til det, selv om han eller hun ikke kan reprodusere den ensakte konstruksjonen.

Men det kan også være mulig å forklare hvorfor det er så problematisk for estiske barn å reprodusere den konstruksjonen. Det er nytt for dem å ha en morfologisk passivkonstruksjon, det vil si en passiv som er markert med bare en formativ. På den ene siden, er

passivkonstruksjoner på estisk sammensatte former (se 2.5.2 Estisk). På den andre siden, har estisk den impersonale formen som kan brukes med liknende funksjon som norsk passiv, og den formen er også morfologisk markert. Det kan også være at flere faktorer spiller en rolle samtidig.

4.2.2 Sterke verb i preteritum

I testens målsetninger finnes følgende sterke verb i preteritum: *ville, skulle, ble, sprang, fant, fikk, dro, ga, var, drakk, gikk, så, ødela, skar*.

I noen tilfeller er sterke verb en del av en sammensatt form, som for eksempel verbet *bli* i bli-passivkonstruksjonen eller modalverb (*ville, skulle* osv.) som hjelpeverb med infinitivformer. I dette underkapitlet ser jeg bare på enkle former, det vil si tilfeller hvor sterke verb danner verbalet i setningen alene og dermed er hovedverb. Det er 16 setninger som inneholder et slikt verbal, men jeg ser ikke på setninger som inneholder *var, ble* og *hadde* som en enkel verbform. Denne avgjørelsen forklares med at siden disse formene forekommer ofte i forskjellige sammensatte former og på en måte er grammatikalisert, vil de være minst problematiske for barna å reprodusere. I virkeligheten viser resultatene at barna ikke gjør noen morfologiske feil med disse verbene.

Da gjenstår 9 setninger som inneholder utvalgte sterke verb i preteritum: *sprang, gikk, ga, drakk, så, løp, bet, ødela, skar*. Én av setningene har to sterke verb: det er to setninger som inneholder verbformen *gikk*. Barna gjorde feil med sterke verb i 37,96 % av repetisjonene. Utelatelser av hele setninger ble også regnet som feil (8 tilfeller).

Verbene forekommer i forskjellige målstrukturer som Bome og Vangen (2017) baserte testen på. Dette gjør at noen setninger kan være vanskeligere å repetere enn andre, men ikke på grunn av verbet.

Verbformen *så* forekommer i en leddsetning på slutten av setningen, knyttet til objektet (*barna møtte klovnen som de så på sirkus*). Det var den setningen med et sterkt verb barna gjorde mest feil i (i 83,33 % av repetisjonene). Det er mulig at noen av feilene, særlig der barna utelater leddsetningen, kommer av at barnet har vanskeligheter med denne strukturen, men ikke nødvendigvis verbformen *så*.

Verbet *gå* i preteritum finnes i to setninger: i den ene setningen står det i en struktur der det bindes sammen to hovedsetninger (*broren hans akte og pappan hans gikk*) og i den andre setningen står verbet i en leddsetning (*hunden drakk vann før den gikk ut*). Dette kunne

påvirke resultatene, men i virkeligheten gjorde barna til sammen bare én feil i hver av setningene, altså antall feil var det samme uansett om verbet sto i en hoved- eller leddsetning.

Verbformene *ødela* og *skar* forekommer i setninger med bryting av objekt (*det var ballen som barnet ødela i går; det var kniven som Pål skar seg på*).

Verbene *springe* og *gi* i preteritum forekommer i spørresetninger med et hv-spørreord (*hvem ga postmannen feil brev til; hvem sprang guttene etter på lekeplassen*).

Verbene *bite* og *løpe* i preteritum forekommer i en leddsetning som er knyttet til subjektet og er plassert midt i setningen (*kaninen som jeg klappet bet meg; gutten som jentene løp etter glemte sekken*). Det er interessant at det ble gjort flere feil med *løp* enn med *bet* (7 og 2 feil). Siden de står i samme struktur, kan man spekulere i at det første er vanskeligere for barna enn det andre.

Når det gjelder feiltyper, var de vanligste feilene bruken av en annen verbform, altså bøyingsfeil (se eksempler 4 og 5), eller erstatning med et annet verb (se eksempler 8 og 9).

(4) *hvem ga postmannen feil brev til* > *hvem postmann gi feil brev til* (BILING04)

(5) *det var ballen som barnet ødela i går* > *det var ballen som var ødelagt i går*
(BILING27)

I bøyingsfeil brukte barna presensformer (to repetisjoner) og infinitiv (én repetisjon) av verbet i stedet for preteritum. Det ble også brukt perfektum partisipp én gang, som en del av være-passivkonstruksjonen (se eksempel 5). Det er et interessant eksempel, fordi være-passiv er mer komplisert enn preteritum. Det viser oss at barna kan erstatte en finittform som preteritumformen med en annen finittform (presensformen), men også med infinittformer som infinitiv og perfektum partisipp.

Det kan være flere årsaker til bøyingsfeil hvor barnet velger å bruke en annen form av verbet. Det er fullt mulig at barnet ikke har tilegnet seg bøyningen av det sterke verbet og føler seg usikker ved bruken av en preteritumsform. Men for å bruke en annen form av samme verbet, må barnet uansett kunne dette verbet. Derfor kan man si at i disse tilfellene kommer ikke feilen av ordforrådet til barnet, men har noe å gjøre med preteritumsbøyningen.

En annen bøyingsfeil som barna gjorde i bøyningen av sterke verb er overgeneralisering, som fører til grammatisk ukorrekte former. Egentlig var det 7 repetisjoner hvor barna overgeneraliserte bøyningen av et sterkt verb (se Vedlegg 3). Barna overgeneraliserte

bøyningen av verbene: *skjære* (én gang), *løpe* (to ganger) og *ødelegge* (fire ganger). Her er noen eksempler på overgeneralisering av sterke verb:

(6) *gutten som jentene løp etter glemte sekken* > *gutten som løpet i jenten løpet i sekken*
(BILING01)

(7) *det var ballen som barnet ødela i går* > *det var barn som øddeleget barn i går*
(BILING04)

I slike tilfeller (6, 7) bruker barna de grammatiske mønstrene som de er vant til. De vet at preteritumkonstruksjonen er preget av bøyningssendelser som *-et* og *-te* og, siden de ikke har mestret den uregelmessige bøyningen av verbet som etterspørres i målsetningen, bruker de den formen som føles logisk for dem.

Gjennomsnittsalderen blant barna som overgeneraliserte verb var 6 år og 9 måneder, det vil si at det for det meste var de eldste av utvalgte barna. Men blant disse var det også to femåringer som gjorde samme feil.

Når det gjelder erstatningsfeil, forekommer den type feil vanligvis når barna parafaserer setningen (eller leddsetningen som inneholder verbet), som i eksempel 8. I andre tilfeller kan barna erstatte verbet med et annet verb som også finnes i målsetningen (eksempel 9).

(8) *barna møtte klovnen som de så på sirkus* > *man mista klovnen når man er syk*
(BILING30)

(9) *barna møtte klovnen som de så på sirkus* > *barna møtte klovnen som de møtte på sirkus* (BILING06)

Det er vanskelig å si hva som er årsaken til slike erstatningsfeil (8, 9). Det kan være flere psykologiske faktorer som for eksempel at barnet ble forvirret og glemte målsetningen.

Blant erstatninger av sterke verb finnes det et interessant eksempel hvor barnet sannsynligvis er påvirket av en konstruksjon som han vet fra før (se eksempel 10):

(10) *gutten som jentene løp etter glemte sekken* > *gutten som lette etter glemtet seg*
(BILING15)

Dette likner på feilen vist i eksempel 3, men her er det preposisjonen som minner barnet om en konkret konstruksjon. Barnet erstatte verbet *løpe* med *lete*, sannsynligvis fordi han er vant til å høre verbet *lete* sammen med preposisjon *etter*. Det er også interessant at barnet her bruker et annet sterkt verb og bøyer det riktig i preteritum, noe som viser at preteritumbøyning kanskje ikke er grunnen til feilen.

Hovedsakelig gjør barna feil i sterke verb i preteritum i veldig forskjellige situasjoner, noen ganger tyder feilene på at barnet ikke kan bøye verbet i preteritum, men det er også like mange tilfeller hvor repetisjoner kunne være påvirket av andre faktorer.

4.3 Sammensatte former

I denne delen av analysen går jeg gjennom sammensatte verbformer i setningene til barna.

4.3.1 Bli-passiv

Bli-passiv består av et hjelpeverb (*bli*) og et hovedverb som står i perfektum partisipp. Fra konstruksjonsgrammatikkens perspektiv er hjelpeverbet den uerstattelige delen av konstruksjonen og hovedverbet er erstattelig, men dette har sine grammatiske vilkår, nemlig at det må være i perfektum partisippformen.

Det er 5 setninger i testen som inneholder bli-passiv. Barna gjorde feil med konstruksjonen i bare 21,67 % av tilfellene (i 13 repetisjoner). Det er betydelig mindre enn blant setningene med s-passivkonstruksjonen.

Fleste feil gjorde barna i hjelpeverbet. Barna gjorde feil bare i hjelpeverbet i 53,84 % av repetisjonene med feil (sju tilfeller), men de gjorde også feil i både hjelpeverbet og perfektum partisippet i fem tilfeller, i tre av disse hoppet barna av en eller annen grunn over målsetningen. Det er én repetisjon hvor barnet gjør feil bare i partisippet, nemlig ved å utelate det.

Den vanligste feilen for denne konstruksjonen er utelatelse av hjelpeverbet, dette gjør barna i 5 repetisjoner (se eksempler 11–12).

(11) *den store fisken ble dratt opp av vannet > den store fisken dratt opp i vannet*
(BILING01)

(12) *de fine bildene ble hengt opp av læreren > de fine bilde hengt opp på veggen*
(BILING08)

Det er ingen tilfeller hvor barna utelater hele bli-passivkonstruksjonen, men det er et tilfelle hvor barnet erstatter hele konstruksjonen med perfektumkonstruksjonen, ved å bruke et annet verb (se eksempel 13). Begge konstruksjonene består av hjelpeverb og hovedverb i perfektum partisipp.

(13) *egget ble kokt i det varme vannet > egg det har gått i varme vannet* (BILING30)

Det viser seg å være lettere for barn å produsere den sammensatte bli-passiven enn den morfologiske s-passiven. Det er særlig interessant, fordi bli-passiv er en sammensatt konstruksjon, men det ser ut som det er lettere for barna å produsere den enn den enkle s-passiven. Likevel kan barna utelate hjelpeverbet i noen tilfeller. Det er interessant, særlig fra konstruksjonsgrammatikkens perspektiv, fordi hjelpeverbet *bli* er den uerstattelige delen av konstruksjonen. Det ser ut for at barna legger mer vekt på partisippet, som er kjernen til verbet og på en måte bærer den viktigste informasjonen innen verbalet, og vil utelate hjelpeverbet som bare bærer den grammatiske informasjonen. Hjelpeverbet er brukt for å markere passiven, den har ingen leksikalsk betydning i denne konstruksjonen. Kanskje kan dette forklare hvorfor barna velger å bevare partisippet, men ikke hjelpeverbet. Det er også interessant grammatisk sett, fordi perfektum partisipp er en infinitivform og det er grammatisk uriktig å la den stå i verbalet uten et finitt verb. Barna gjør det uansett. Kanskje tyder dette på at barna ikke kjenner noen mønstre for hvilke verbformer som kan stå alene og hvilke som trenger hjelpeverb. For det meste klarer barna likevel å reprodusere bli-passiven riktig.

4.3.2 Modalverb med infinitiv

Det er 11 setninger i testen som inneholder en sammensatt verbalform av modalverb med infinitiv. Barna gjorde feil i 14,39 % av repetisjonene av denne konstruksjonen. Tilfellene hvor barna hopper over hele setningen ble også regnet som feil i konstruksjonen (5 tilfeller).

Konstruksjonen består av et modalverb (*må, burde, skulle osv.*) som er hjelpeverbet og et infinitiv som danner hovedverbet av konstruksjonen. Oftest er det modalverbet hvor barna gjør feil i denne konstruksjonen, altså hjelpeverbet (63,16 % av feilene). Enten erstatter de det med et annet modalverb og bevarer tempuset (10 repetisjoner) eller så bevarer de det originale modalverbet, men bruker et annet tempus (12 repetisjoner). Se noen eksempler nedover (14–16).

(14) *vi fikk ha fest hvis vi ryddet etter oss > vi kunne ha fest når vi ryddet etter oss*
(BILING27)

(15) *vi må ikke gå i skogen uten varme klær > vi kan ikke gå i skogen uten varme klær*
(BILING07)

(16) *mannen ville ikke kjøre bilen til byen > mannen vil ikke kjøre bilen til byen*
(BILING15)

I disse tilfellene, som illustrert med eksempler 14–16, kan vi fortsatt si at barnet bruker den riktige konstruksjonen. Barna bevarer strukturen med et modalverb og et hovedverb i

infinitiv, men av en eller annen grunn endrer de på ordforrådet eller tempuset. Når det gjelder ordforrådet, altså bruken av et annet modalverb (se eksempler 14 og 15), kan grunnen være at barnet vil bruke et modalverb med bredere betydning eller det verbet som de hører oftest.

Det er to tilfeller (se eksempler 17 og 18) hvor barn bruker en finittform i stedet for infinitiv, og utelater modalverbet.

(17) *gutten bør snart løpe til bussen* > *gutten løper snart til bussen* (BILING12)

(18) *vi fikk ha fest hvis vi ryddet etter oss* > *vi hadde fest men vi rydder etter oss*
(BILING15)

I disse repetisjonene (17, 18) uttrykker barna i praksis samme mening som i målsetningene, men de velger å bruke enkle verbformer i stedet for den sammensatte formen som de hørte på. Det kunne tyde på at barna foretrekker å bruke enkle former som presens og preteritum, men siden det er bare to tilfeller, er det ikke nok bevis for å gjøre en slik avslutning. Uansett ser det ut for at barna forstår målsetningene, men vil uttrykke meningen på en lettere måte.

Blant setningene med denne konstruksjonen var den vanskeligste den som hadde verbet *fikk* som modalverb (*vi fikk ha fest hvis vi ryddet etter oss*), 36,84 % av feil i denne konstruksjonen er gjort med denne setningen. Det kan tyde på at barna ikke er vant til dette verbet i en modalverbkonstruksjon, med tanke på at dette verbet også kan brukes ikke som et hjelpeverb, men som et selvstendig verb. I denne konstruksjonen, er verbet *få* sannsynligvis heller ikke brukt like ofte som andre modalverb.

Hovedsakelig klarer barna seg godt i konstruksjoner med modalverb med infinitiv. Men situasjonen forandrer seg når hovedverbet står i perfektum (se 4.3.4 Modalverb med infinitiv perfektum).

4.3.3 Perfektumkonstruksjon

Det er flere målsetninger i testen som inneholder perfektumkonstruksjon, det vil si en sammensatt form av et hovedverb i perfektum partisipp og hjelpeverbet *ha*. I alle disse setningene, bortsett fra én, fremstår perfektumkonstruksjonen som en del av modalkonstruksjonen der perfektum står i infinitiv etter et modalverb. Det er bare én setning hvor perfektumkonstruksjon danner et verbal alene, uten modalverb. Før jeg ser på den mer komplekse konstruksjonen av infinitiv perfektum, ser jeg på den enklere perfektumkonstruksjonen i repetisjonene til barna.

Det er gjort feil i konstruksjonen i 33,33 % av repetisjonene (4 tilfeller). Feilene ble gjort i både hjelpeverb og perfektum partisipp i 2 av repetisjonene. Det er én repetisjon hvor et barn gjør feil med hjelpeverbet, og én repetisjon med feil i perfektum partisipp.

Feilene i disse repetisjonene fremstår som ganske forskjellige. Det er både forskjellige typer feil (utelatelse og erstatning) og forskjellige deler av konstruksjonen som barna gjør feil i. Derfor er det umulig å finne et mønster i dette tilfellet. Det er også viktig å framheve at perfektumkonstruksjon uten modalverb bare finnes i én målsetning i testen. Dessuten står konstruksjonen i preteritum som kan være vanskeligere for barn å reproducere enn presens perfektum. Derfor har vi ikke nok data til å ha en klar konklusjon om hvilke feil som gjør barna oftest og om at barna har tilegnet seg perfektumkonstruksjonen.

4.3.4 Modalverb med infinitiv perfektum

I denne delen av analysen ser jeg på en verbal konstruksjon som består av et modalverb (i presens eller preteritum), infinitivet *ha* og perfektum partisipp. For eksempel: *burde ha ventet*. En slik verbal konstruksjon finnes i 8 setninger. 76,04 % av repetisjonene av disse setningene inneholder feil i konstruksjonen (73 av 96 repetisjoner). Det vil si at i mesteparten av tilfellene kan barna ikke reproducere konstruksjonen.

Mesteparten av feilene ble gjort enten med infinitivet *ha* alene (19 repetisjoner, se eksempel 19), med infinitivet og perfektum partisippet samtidig (18 repetisjoner, se eksempel 20) eller med hele konstruksjonen (15 repetisjoner, se eksempel 21). I én av dem kunne barnet ikke repetere setningen. Det er tre repetisjoner med feil i modalverbet alene, og to setninger med feil i perfektum partisipp alene.

Den mest typiske feilen som barna gjorde med konstruksjonen er å utelate infinitivet *ha* (se eksempel 19). I noen tilfeller bøyde barna også perfektum partisippet i infinitivformen, og fikk en grammatisk riktig (men enklere) konstruksjon av modalverbet med infinitiv (se eksempler 20–21).

(19) *katten kan ikke ha kommet seg opp i treet > katten kan ikke kommet seg opp i treet*
(BILING05)

(20) *hun burde ha ventet på dem nede i veien > hun burde vente dem ned på veien*
(BILING04)

(21) *de bør ikke ha spilt spill på fjellet uten ham > de burde ikke spille uten ham*
(BILING12)

I tilfeller som i eksemplene 19–21 ser det ut for at barna følger et mønster av en konstruksjon som består av to verb: et hovedverb med et hjelpeverb. Hjelpeverb står i en finittform og hovedverb i en inifittform (perfektum partisipp eller infinitiv). Resultatene tyder på at barna heller vil bruke modalverb enn infinitiv *ha* som hjelpeverb. I tilfeller som i eksempel 20, går barna et skritt lenger og bøyer perfektum partisipp i infinitivformen, kanskje fordi de føler at det bør stå et infinitiv etter modalverb.

Modalverb med infinitiv perfektum viste seg å være den verbkonstruksjonen barna gjorde flest feil i. Konstruksjonen er på en måte to konstruksjoner samtidig: det er en perfektumkonstruksjon som står i infinitiv som en del av en konstruksjon av modalverb med infinitiv. Man kan spekulere i at barnet for må reprodusere den konstruksjonen må ha tilegnet begge konstruksjonene først. Siden det finnes bare én setning med perfektum uten modalverb, og det er ganske lite data om denne konstruksjonen alene, kan vi ikke finne noen sammenheng mellom tilegnelsen av perfektum uten modalverb og konstruksjonen hvor den oppstår i infinitiv med modalverb. Hvis vi hadde nok setninger med perfektum uten modalverb, og konstruksjonen viste seg å være vanskelig for barna, kunne jeg spekulere at det er grunnen til hvorfor barna gjør feil i konstruksjonen av modalverb og infinitiv perfektum.

4.4 Individuelle profiler

Resultatene viser at det er store individuelle forskjeller mellom barna. Dessuten viser resultatene ikke noen klar sammenheng mellom alderen og antallet feil barna gjør. Barnet som var fire år gammelt gjorde 21 feil, i gjennomsnitt gjorde femåringene (4 barn) 13 feil, seksåringene (3 barn) – 16 feil, og sjuåringene (4 barn) – 13 feil. Det er vanskelig å trekke konklusjoner om forholdet mellom alder og resultat til barna, ettersom det er et ganske lite utvalg. Dessuten viser resultatene ingen korrelasjon mellom tilegnelse av perfektumkonstruksjon, modalverb med infinitiv og modalverb med infinitiv perfektum (se Vedlegg 4) Forholdet mellom konstruksjonene kunne undersøkes i framtida, da heller med flere informanter. Framtidige studier kunne også undersøke forholdet mellom mengde språklig innputt og bruken av verbene.

5. Diskusjon

Problemstillingen i oppgaven var å finne ut hvilke verbkonstruksjoner suksessivt tospråklige estiske barn oftest gjør feil i, hvilke feil de gjør og hvordan disse feilene kan forklares. Jeg brukte data fra setningsrepetisjonstestene til 12 barn. For å kategorisere konstruksjonene og beskrive og forklare feilene ble det brukt konstruksjonsgrammatikkteori innen bruksbasert lingvistikk og metoden var kvalitativ feilanalyse. Analysen omfattet passivkonstruksjoner (s-passiv og bli-passiv), sterke verb i preteritum, modalverb med infinitiv, samt perfektumkonstruksjon både uten og med modalverb. Feilene ble delt i tre typer: erstatning, utelattelse og bøyingsfeil som ble brukt for å beskrive dem i analysen. Det ble skapt individuelle profiler for barna (se Vedlegg 4) for å finne eventuell sammenheng mellom konstruksjonene og alderen. Ved å analysere feilen søkte jeg dessuten etter estisk innflytelse ved hjelp av grammatiske forskjeller i estisk og norsk verbmorfologi.

Det er viktig å huske at det kan være flere faktorer samtidig som spiller en rolle for at barnet gjør feil. Det kan være tospråklighet i seg selv, estisk innflytelse, for lite språklig innputt, psykologiske faktorer som sjenerthet, at barnet ikke hørte setningen osv. Vi kan ikke være sikre på hva grunnen til feilen var, men vi kan se på mønstrene og de mulige faktorene som påvirker resultatet.

Det som gjorde analysen vanskeligere, var at det finnes et ubalansert antall setninger per konstruksjon: 16 setninger med sterke verb (9 utvalgte), 8 med modalverb med infinitiv perfektum, 5 med bli-passiv, 4 med s-passiv, 1 med perfektumkonstruksjon uten modalverb. Slik ubalanse gjør det vanskelig å finne mønstre og sammenligne konstruksjoner. Men vi kan fremdeles se på prosentandelen som viser hvor barna gjør feil i mesteparten av tilfellene.

Et annet problem som oppsto i analysen, var at barna hoppet over flere setninger. Det er uklart om en utelatt setning skal regnes som en feil i den utvalgte grammatiske konstruksjonen, fordi årsaken til at barnet utelot setningen både kan være noe som gjelder språkutviklingen eller noe psykologisk, f.eks. at barnet ikke hørte setningen eller var trøtt, for beskjeden til å be om å få høre setningen igjen osv.

En annen type feil som kan være grunnlag for diskusjon er parafrasering (f. eks. *barna møtte klovnen som de så på sirkus* > *man mista klovnen når man er syk*). Når barnet parafraserer setningen, betyr det at han eller hun har vansker med den grammatiske konstruksjonen i målsetningen? Det er mange forskjellige faktorer som kan spille en rolle: fra ordforrådet til

barnets oppmerksomhet. Men det er fortsatt mulig å analysere repetisjonene for å finne eksempler på konstruksjonene som barnet allerede kan.

Resultatene i denne oppgaven er ganske like resultatene av studiene om enspråklige norske barn uten DLD. Som enspråklige norske barn, tilegner tospråklige barn seg s-passiven senere enn bli-passiven og har problemer med å produsere konstruksjonen med modalverb og infinitiv perfektum (som futurum perfektum) (Meyer, 2020), men det trengs mer forskning for å finne ut om estisk-norsk tospråklige barn tilegner disse konstruksjonene senere enn norske enspråklige. Det er interessant at enspråklige norske barn med en typisk utvikling viser seg å ha en liknende preferanse for modalverb som hjelpeverb (Fluge et al., 2022, s. 83).

Sammenlignet med tidligere forskning, som studien til Fluge et al. (2022, s. 75–82), gjør tospråklige barn i denne analysen samme overgeneraliseringsfeil med sterke verb som enspråklige norske barn. Dette kan forklares med at tospråklige barn får en del av sin språklige innputt fra sine norske venner på samme alder og hører slike former også fra dem. Uansett ser det ut til å være mulig at tospråklige barn overgeneraliserer verb senere enn enspråklige, fordi aldersgruppen som gjorde mest overgeneralisering blant tospråklige var 7 år gamle, og studien til Fluge et al. (2022) tyder på at enspråklige barn gjør mest overgeneraliseringsfeil i alderen 5–6 år. Men det er ingen data om enspråklige 7-åringere som vi kunne sammenligne med tospråklige barn på 7 år. Derfor er det vanskelig å sammenligne dataene og se en klar utviklingskurve.

Med tanke på estisk innflytelse, kan man spekulere i om barna hadde vansker med s-passiven, fordi det ikke finnes noen morfologisk passivform på estisk. Men det kan være flere andre forhold som påvirker tilegnelsen av konstruksjonen, som for eksempel at s-passiv er en sjelden passivform, sammenlignet med bli- og være-passiv. Bli-passiv kan være lettere for barn å produsere, siden estiske passivkonstruksjoner også er sammensatte former, eller fordi den er formen som barna hører ganske ofte, altså at språklig innputt kan være én av årsakene. Når det gjelder konstruksjonen med modalverb med infinitiv perfektum (f. eks. *kunne ha lest*), kan det at den er den vanskeligste også være påvirket av de språklige forskjellene mellom norsk og estisk. Den estiske konstruksjonen for å uttrykke lignende betydning er annerledes, for eksempel: *burde ha ventet* > «oleks pidanud ootama», den består av hjelpeverbet *være* i kondisjonalis, modalverb i perfektum partisipp og infinitiv. Det er en nokså vanskelig konstruksjon som innebærer morfologiske former som ikke finnes i norsk (kondisjonalis). Men uansett ser det ikke ut til at barna prøver å reprodusere den estiske konstruksjonen på norsk.

Det ble ikke funnet noen klare interferenser fra estisk. Kanskje kan vi finne mer tydelig interferens ved å se på større språklige enheter, slik som ytringer dannet rundt verbalet.

For å få et større bilde av estisk-norske barns bruk av norske verb, vil det være nødvendig å undersøke resultatene også til simultant tospråklige barn. Fremtidige studier kunne inkludere begge gruppene.

6. Konklusjon

Denne oppgaven har gitt innblikk i hvordan 12 suksessivt tospråklige barn med estisk som morsmål bruker norske verb i LITMUS setningsrepetisjonstesten. Formålet med oppgaven var å finne svar på følgende spørsmål: hvilke verbkonstruksjoner barna oftest gjør feil i, hvilke feil som er mest typiske i disse konstruksjonene og hvordan kan slike feil forklares. Ved å bruke konstruksjonsgrammatikkteori og kvalitativ feilanalyse, ble det funnet noen mønstre i dataene.

Det sentrale funnet i oppgaven er at de verbkonstruksjonene som barna oftest gjorde feil i (i prosentandel) er s-passiv (feil i 52,08 % av repetisjonene) og modalverb med infinitiv perfektum (feil i 76,04 % av repetisjonene).

Hovedsakelig erstatter barna s-passiv med infinitivformen eller presensformen. I konstruksjonen med modalverb med infinitiv perfektum utelater barna infinitivet *ha* og noen ganger bøyer de perfektum partisipp som infinitiv.

En ting som kan bidra til å forklare feilene, er at disse konstruksjonene har en høy tilegnelsesalder og er vanskelige også for enspråklige norske barn (Meyer, 2020). Man kan anta at den syntetiske s-passiven viser seg å være problematisk for barna med estisk som morsmål, fordi passivformer på estisk er analytiske. Det ble ikke funnet noen klar interferens fra estisk til norsk i verbkonstruksjoner i repetisjonene til barna. Dessuten viser funnene at alderen til barna ikke påvirker tilegnelsen av verbkonstruksjoner. Framtidige studier kunne istedenfor forsøke å finne en sammenheng mellom mengden språklig innputt og verbtilegnelsen til barna.

Undersøkelsen bidrar til å forstå hvordan tospråklige barn med typisk språkutvikling tilegner seg språket. Det trengs fortsatt mer forskning, særlig med flere informanter, for å få dypere kunnskap. Slike undersøkelser spiller en stor rolle i å diagnostisere tospråklige barn med språkførstyrrelser riktig. Kunnskaper om suksessiv tospråklig utvikling bidrar til at foreldrene og pedagogene i utlandet kan støtte tospråklige barn mer effektivt og legge mindre press på dem. Det finnes ikke så mye forskning på hvordan estiske barn bruker majoritetsspråket i utlandet, og min oppgave er et bidrag til kunnskapen på dette viktige området.

Referanseliste

- Argus, R., Rүүitmaa, T., & Verschik, A. (2021). *Mitmekeelsus, esimese ja teise keele omandamine. Peamistest teooriatest, uuringutulemustest ja õpetamismeetoditest: Kirjandusülevaade*. Tallinna Ülikool. <http://www.digar.ee/id/nlib-digar:1001571>
- Armon-Lotem, S., De Jong, J., & Meir, N. (Red.). (2015). *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Channel View Publications. <https://doi.org/10.2307/jj.26931964>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240–250. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>
- Bogen, J. (2022). *Fra transfer til tverrspråklig innflytelse*. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3006165>. Bacheloroppgave, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.
- Bome, C., & Vangen, I. K. (2017). *The Development and Pilot of a Norwegian Adaption to the Language Impairment Testing in a Multilingual Setting Sentence Repetition Tasks*. Masteroppgave, Universitetet i Bergen.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fenning, C. D. (2025). *Ethnologue: Languages of the World. Twenty-eighth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <Http://www.ethnologue.com.ezproxy.utlib.ut.ee> [Datasett].
- Fluge, K. K., Teigland, A., & Øiom, T. (2022). *Typisk språkutvikling hos norske barn: En studie i bruk av verb*. Masteroppgave, Universitetet i Bergen.
- Faarlund, J. T., Lie, S., & Vannebo, K. I. (2006). *Norsk referansegrammatikk* (4. oppl.). Universitetsforl.
- Goldberg, A. E. (2003). Constructions: A new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(5), 219–224. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(03\)00080-9](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00080-9)

- Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford University Press.
- Hagemann, Kristin (2025) *Analogidannelse i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 10. mai 2025 fra <https://snl.no/analogidannelse>
- Hassinen, S. (2002). *Simultaaninen kaksikielisyys: Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain*. Doktoravhandling, Universitetet i Oulu.
- Hulk, A., & Müller, N. (2000). Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(3), 227–244. <https://doi.org/10.1017/S1366728900000353>
- Lieven, E. V. M., Pine, J. M., & Barnes, H. D. (1992). Individual differences in early vocabulary development: Redefining the referential-expressive distinction. *Journal of Child Language*, 19(2), 287–310. <https://doi.org/10.1017/S0305000900011429>
- Matthews, P. (Red.). (2007). *The concise Oxford dictionary of linguistics* (2. ed). Oxford Univ. Press.
- Meir, N., & Janssen, B. (2021). Child Heritage Language Development: An Interplay Between Cross-Linguistic Influence and Language-External Factors. *Frontiers in Psychology*, 12, 651730. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.651730>
- Meir, N., Walters, J., & Armon-Lotem, S. (2017). Bi-directional cross-linguistic influence in bilingual Russian-Hebrew children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 7(5), 514–553. <https://doi.org/10.1075/lab.15007.mei>
- Metslang, H., Erelt, M., Habicht, K., Hennoste, T., Kasik, R., Teras, P., Viht, A., Asu, E. L., Lindström, L., Lippus, P., Pajusalu, R., Plado, H., Rääbis, A., & Veismann, A. (2023). *Eesti grammatika*. Tartu Ülikooli Kirjastus. <https://doi.org/10.12697/EG>
- Meyer, M. (2020). *Den norske versjonen av setningsrepetisjonstesten Language Impairment Testing In A Multilingual Setting (LITMUS): En kvalitativ feilanalyse*.

- Masteroppgave, Universitetet i Bergen.
- Oksaar, E. (1971). Code Switching as an Interactional Strategy for Developing Bilingual Competence. *WORD*, 27(1–3), 377–385.
<https://doi.org/10.1080/00437956.1971.11435633>
- Ragnarsdóttir, H., Simonsen, H. G., & Plunkett, K. (1999). The acquisition of past tense morphology in Icelandic and Norwegian children: An experimental study. *Journal of Child Language*, 26(3), 577–618. <https://doi.org/10.1017/S0305000999003918>
- Ritchie, J. S., & O'Connor, W. (2003). Carrying out Qualitative Analysis. I: *Richie, J. og Lewis, J. (red.), Qualitative Research Practice*, Sage, London.
- Ryen, E., & Simonsen, H. G. (2015). Tidlig flerspråklighet—Myter og realiteter. *Tidlig flerspråklighet - myter og realiteter.*, NOA. *Norsk som andrespråk*, 30(1-2), 195–217.
- Simonsen, Hanne Gram (2025). Store norske leksikon (2005-2007): diatase - språkvitenskap i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 5. mai 2025 fra https://snl.no/diatase_-_spr%C3%A5kvitenskap
- Tomasello, M. (2022). Construction Grammar for Kids. *Constructions*, 2006: Special Volume 1 (guest editor: Doris Schönefeld). <https://doi.org/10.24338/CONS-452>
- Vaks, A. (2021). *Nomenfrasens morfosyntaks hos tospråklige estisk-norske barn*. Masteroppgave, Universitetet i Tartu.
- Vaks, A., & Vihman, V. (2022). Nimisõnafraas eesti-norra kakskeelsete laste keelekasutuses. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics*, 18, 305–323. <https://doi.org/10.5128/ERYa18.17>
- Vaks, A., & Vihman, V.-A. (2025). Bilingual Acquisition of Morphology: Norwegian and Russian Influence on Children's Sentence Repetition in Estonian. *Language and Speech*, 00238309251327209. <https://doi.org/10.1177/00238309251327209>
- Van Dijk, C., Van Wonderen, E., Koutamanis, E., Kootstra, G. J., Dijkstra, T., & Unsworth, S.

(2022). Cross-linguistic influence in simultaneous and early sequential bilingual children: A meta-analysis. *Journal of Child Language*, 49(5), 897–929.

<https://doi.org/10.1017/S0305000921000337>

Vihman, M. M. (1982). The acquisition of morphology by a bilingual child: A whole-word approach. *Applied Psycholinguistics*, 3(2), 141–160.

<https://doi.org/10.1017/S0142716400006676>

Vihman, V.-A. (2018). Pilk laste keeleomandamisele. Teoreetilistest alustest ja kvantitatiivsetest lähenemistest. *Keel ja Kirjandus*, 61(8–9), 622–642.

<https://doi.org/10.54013/kk730a2>

Westergaard, M. (2008). Hvordan barn lærer språk: En sammenligning mellom ordstilling i engelsk og norsk. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 26(3).

<https://doi.org/10.5324/barn.v26i3.4328>

Vedlegg 1. Informasjon om barna

ID	Alder (år;måneder)	kjønn
BILING01	7;07	f
BILING04	7;06	f
BILING05	6;04	m
BILING06	7;10	f
BILING07	5;04	f
BILING08	5;04	f
BILING12	7;04	f
BILING15	5;0	m
BILING18	6;0	m
BILING19	5;05	m
BILING27	6;11	m
BILING30	4;09	m

Vedlegg 2. Databehandling: utdrag fra tabellen med repetisjonene

ChildID	Age in months	Group	Country	Family type	Gender	Level	Test Number	Original Number	Target	Scored Response	Feil Verb	Type feil i verb	del av kons.	hele konstruksjonen
BILING12	89,7	ET-NO	Norway	suc	f	1	4	9	jentene lures ut i det fine været	jentene lurene i det fine været	1	bøyningsfeil: s-passiv > -ene	s-passiv	s-passiv
BILING12	89,7	ET-NO	Norway	suc	f	1	7	7	han bør ikke tegne figurer på bordet	han burde ikkje å tegne på bordet og figurer	1	bøyningsfeil: presens > preteritum	modalverb i presens	modalverb i presens + infinitiv
BILING12	89,7	ET-NO	Norway	suc	f	1	12	4	hun må sykle hjem fra parken	uten å sykle igjen fra parken	1	utelatelse	modalverb i presens	modalverb i presens + infinitiv
BILING12	89,7	ET-NO	Norway	suc	f	1	15	10	teppet bankes på verandaen hver høst	teppen banker hver høst	1	bøyningsfeil: s-passiv > presens	s-passiv	s-passiv
BILING12	89,7	ET-NO	Norway	suc	f	1	16	3	gutten bør snart løpe til bussen	gutten løper snart til bussen	1	utelatelse / bøyningsfeil: infinitiv > presens	modalverb / infinitiv	modalverb i presens + infinitiv
BILING12	89,7	ET-NO	Norway	suc	f	2	21	27	katten kan ikke ha kommet seg opp i treet	katten kan ikkje komme opp i treet	1	utelatelse / bøyningsfeil: preteritum > infinitiv	hjelpverb / perfektum partisipp	modalverb + perfektum med hjelpeverb
BILING12	89,7	ET-NO	Norway	suc	f	2	23	38	hun tenkte at alle barna var veldig flinke	hu tenkte at det barna e flinke	1	bøyningsfeil: preteritum > presens	sterkt verb i preteritum	sterkt verb i preteritum
BILING12	89,7	ET-NO	Norway	suc	f	2	25	24	sønnen skal ha følt seg glad etter desserten	sønnen skulle være glad etter desserten	1	bøyningsfeil: presens > preteritum / utelatelse / erstatning	modalverb / hjelpeverb / perfektum partisipp	modalverb + perfektum med hjelpeverb

Vedlegg 3. Resultat: overgeneralisering av sterke verb

verb (inf.)	overgeneralisering (pret.)
ødelegge	ødelegget (BILING04, BILING06) ødelegga (BILING12, BILING15)
løpe	løpet (BILING01) løpte (BILING07)
skjære	skarde (BILING01)

Vedlegg 4. Resultat: individuelle profiler til barna

Denne tabellen viser antall feil som barna gjør per setning og per konstruksjon. Den viser også antall feil per barn. Barna er sett i en rekkefølge etter alderen deres.

Resultatene viser at, uansett at barna tilhører samme type tospråklighet, de har forskjellig prestasjon i alle konstruksjoner og setninger. Når det gjelder bli-passiv, er det 6 barn som reproduserte konstruksjonen riktig. Men det er også ett barn som gjorde feil i alle bli-passiver. Når det gjelder konstruksjonen av modalverb med infinitiv, er det 3 barn som reproduserte den riktig i alle setninger, og det er ingen som gjorde feil i alle tilfellene (erstatning av et modalverb med et annet ble ikke regnet her). Barna gjør flere feil med s-passiv enn med bli-passiv, men det er bare én barn som gjorde feil i alle av 4 setninger med s-passiv, og det er også ett barn som gjorde ingen feil i konstruksjonen. Når det gjelder sterke verb, er det ett barn som gjorde ingen feil, men også flere barn som gjorde feil i nesten alle tilfellene og noen barn som gjorde en eller to feil. Det var ingen barn som gjorde feil i alle utvalgte sterke verb. I den vanskeligste konstruksjonen, modalverb med infinitiv perfektum, er det 5 barn som gjorde feil i alle tilfellene, men det eldste barnet gjorde feil i bare én setning med konstruksjonen.

Det oppstår ingen klar sammenheng mellom alderen til barna og antall feil i verb generelt. Det eldste barnet gjør til sammen bare 3 feil som er minst feil blant alle barna. Det yngste barnet gjør 21 feil, men barnet som gjør flest feil (26) er egentlig i mellomalderen, 6 år. Men det er viktig å legge merke til at det var mange setninger som dette barnet hoppet over (66,7 % av setningene) og grunnen til det er uklar. Generelt oppstår det ingen klar korrelasjon mellom alderen til barna og tilegnelse av konstruksjonene.

Resultatene viser ikke en korrelasjon mellom feil i perfektumkonstruksjon og modalverb-konstruksjon (modalverb med infinitiv) og modalverb med perfektum infinitiv. Man kunne spekulere på at barna som gjør feil i perfektumkonstruksjon uten modalverb skal gjøre mer feil i konstruksjon hvor det forekommer infinitiv perfektum med modalverb, siden den andre konstruksjonen på en måte inneholder den første. I virkeligheten er det barna som reproduserte perfektumkonstruksjonen uten modalverb, men hadde vansker med å bruke den i infinitivformen med modalverb uansett. Det framstår ingen klar korrelasjon mellom modalverbkonstruksjonen (modalverb med infinitiv) og modalverb med infinitiv perfektum. Barnet som gjør flest feil i modalverbkonstruksjonen gjør også feil i alle tilfellene med

infinitiv perfektum. Men disse setningene ble utelatt i helhet og vi kan ikke si at barnet utelot setninger akkurat på grunn av verbene.

konstruksjon	setning	BILING30 4:09	BILING15 5:0	BILING07 5:04	BILING08 5:04	BILING19 5:05	BILING18 6:0	BILING05 6:04	BILING27 6:11	BILING12 7:04	BILING04 7:06	BILING01 7:07	BILING06 7:10	Feil per setning	Feil per k.	%	
modalverb med infinitiv	guttene bør snart løpe til bussen	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3		
	han bør ikke tegne figurer på bordet	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
	hun må sykle hjem fra parken	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	4		
	mannen ville ikke kjøre bilen til byen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	damene skal spise frukt i en fin hage	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	vi må ikke gå i skogen uten varme klær	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19	14,39%
	de kan kjøpe godteri på butikken	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	læreren skal ikke jobbe i sommer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	før han maler huset skal han strikke (...)	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2		
	du burde kaste den ostem som lukter VC	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2		
vi fikk ha fest hvis vi ryddet etter oss	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	7		
bli-passiv	egget ble kokt i det varme vannet	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
	den store fisken ble dratt opp av vannet	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	4		
	vi ble godt likt av barna i barnehagen	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	13	21,67%
	de fine bildene ble hengt opp av læreren	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	4		
	det var sønnen som ble skadet på fjellet	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2		
	guttene fikk sykkel som han hadde før	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	4	4	33,33%
	hvem sprang guttene etter (...)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1		
	(...) pappaen hans gikk	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1		
	hunden drakk vann før den gikk ut	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
	hvem ga postmannen feil brev til	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	6	
sterke verb (i preteritum)	hunden drakk vann (...)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	41	37,96%
	barna møtte klovnene som de så på sirkus	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	10		
	guttene som jentene løp etter (...)	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	7		
	kanninen som jeg klappet bet meg	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2		
	det var ballen som barnet ødelte i går	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	6		
	det var kniven som på skar seg på	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	5		
	jentene lures ut i det fine været	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	6		
	teppet bankes på verandaen hver høst	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	6		
	jusen drickes opp av gutten (...)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10		
	ungene løftes ned fra stigen (...)	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3		
s-passiv	politmannen må ha fulgt med på oss	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	9		
	hun burde ha ventet på dem nede i veien	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	9		
	de kunne ha lest mer hver dag	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	7		
	sønnen skal ha følt seg glad (...)	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	10		
	hun skulle ikke ha lekt midt i veien	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	7		
	de bør ikke ha spilt spill på fjellet (...)	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	10		
	katten kan ikke ha kommet seg opp i treet	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11		
	kari ville ikke ha fortalt henne alt	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10		
	Feil per barn	21	21	12	15	6	26	7	14	17	19	14	14	3			

RESÜMEE

TARTU ÜLIKOOL

SKANDINAVISTIKA OSAKOND

Aleksandra Babitševa

Verb hos estisk-norsk tospråklige barn i norsk LITMUS SR-test. En kvalitativ feilanalyse / Eesti-norra kakskeelsete laste tegusõnade kasutus norrakeelses LITMUS lausete järelekordamise testis. Kvalitatiivne veaanalüüs

Bakalaureusetöö

2025

Lehekülgede arv: 43

Käesolev töö on üks esimestest uuringutest, mis käsitleb eesti emakeelega kakskeelsete laste ühiskonna keele kasutust välismaal. Teadmised sellest, kuidas tüüpiliselt arenevad kakskeelsed lapsed omandavad keelt, aitavad kaasa kakskeelsete laste seas keelepuude täpsemale diagnoosimisele.

LITMUS (Language Impairment Testing In A Multilingual Setting) lausete järelekordamise testi on kasutatud mitmetes Euroopa keeltes, et hinnata kakskeelsete laste keelelist arengut. Norrakeelne test koosneb 60 lausest, mida lapsed kuulavad ja proovivad järele korrata. Selles töös kasutati andmeid, mis olid kogutud Adele Vaksi doktoritöö raames. Selle bakalaureusetöö raames analüüsiti 12 suksessiivselt kakskeelse lapse testi tulemusi, ehk 720 lause kordamist. Laste emakeel on eesti keel.

Käesoleva töö eesmärkideks on uurida, millistes tegusõna konstruktsioonides teevad lapsed kõige sagedamini vigu, mis vead nende konstruktsioonidega on laste seas kõige tüüpilisemad ja mis võiks neid vigu seletada. Analüüsides laste vastuseid kvalitatiivselt, püüab autor välja selgitada eesti keele mõju sellele, kuidas lapsed norra keelt kasutavad. Samuti uuris autor, kas laste tulemuste ja vanuse vahel esineb seos.

Analüüsis antakse ülevaade tegusõnade konstruktsioonidest, kus lapsed tegid vigu, ja vigade mustritest. Uuriti järgnevaid konstruktsioone: kaks passiivi (analüütiline *bli-passiv* ja sünteetiline *s-passiv*), tugevad verbid minevikus, modaalverbid infinitiiviga ja täisminevik (ehk perfektum) üksi või infinitiivis modaalverbiga. Laste vigu kirjeldati

konstruktsioonigrammatika teooriast lähtuvalt. Analüüsi lõpus koostati laste individuaalsed profiilid, kus on välja toodud vigade arv laste, lausete ja konstruktsioonide kaupa.

Analüüsist selgus, et kõige sagedamini teevad lapsed vigu morfoloogilises passiiv-vormis (näiteks *bankes*) ja konstruktsioonis, kus täisolevik esineb infinitiivis pärast modaalverbi (näiteks *kunne ha lest*). Kindlat interferentsi eesti keelest norra keelde laste laustes ei leitud. Samuti ei leitud seost vanuse ja vigade arvu ehk konstruktsioonide omandamise vahel. On võimalik, et selliseid seoseid ei tulnud välja, kuna andmete valim oli suhteliselt väike. Kakskeelsed lapsed teevad vigu konstruktsioonides, mis on raskemad ka ükskeelsete norra laste jaoks.

Märksõnad:

norra keel, kakskeelsus, konstruktsioonigrammatika, tegusõna, LITMUS lausete järelekordamise test

Annotatsioon

Kakskeelsus on tänapäeval loomulik nähtus, isegi lapsepõlves. Käesolev bakalaureusetöö panustab kakskeelsete laste tüüpilise arengu uurimusele, mis on oluline selleks, et keelepuude diagnoosimist täpsustada. See on üks esimestest uuringutest, mis käsitleb eesti laste ühiskonna keele kasutust välismaal. Selles töös uuritakse suksessiivselt kakskeelsete laste, kelle pärandkeel on eesti keel, norra tegusõnade kasutust. Analüüs põhineb laste tulemustel LITMUS lausete järelekordamise testis. Laste vead olid analüüsitud konstruktsioonigrammatika teoriast lähtuvalt. Töö eesmärk on tuvastada, millistes tegusõnakonstruktsioonides teevad lapsed sagedasemini vigu, mis vead on laste puhul kõige tüüpilisemad, ja kas vead võivad olla põhjendatud eesti keele mõjuga või laste vanusega.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemise

Mina, Aleksandra Babitševa,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Verb hos estisk-norsk tospråklige barn i norsk LITMUS SR-test. En kvalitativ feilanalyse, mille juhendajad on Adele Vaks ja Øyvind Rangøy,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Aleksandra Babitševa

Tartus, 26.05.2025

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva bakalaureusetöö ise ning toonud korrektselt välja teiste autorite panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli maailma keelte ja kultuuride instituudi skandinavistika osakonna lõputööde juhendist ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Aleksandra Babitševa

Tartus, 26.05.2025