

# Hvordan barn lærer språk: en sammenligning mellom ordstilling i engelsk og norsk

Marit Westergaard

## Sammendrag

*Lærer barn språk ved å analysere syntaktiske strukturer eller imiterer de bare frekvente ordkombinasjoner i input? Denne artikkelen sammenligner forskjellige språklæringsmodeller i forhold til barns tilegnelse av et bestemt syntaktisk fenomen, ordstilling i hv-spørsmål, der både engelsk og norsk krever såkalt inversjon. Dette er et komplekst system, som forutsetter at man gjør detaljerte distinksjoner mellom f.eks. setningstyper eller verbklasser. Nyere forskning viser at barn stort sett produserer grammatisk ordstilling så snart de ytrer sine første spørsmål, med unntak av én type feil som oppstår hos enkelte barn. I artikkelen brukes disse resultatene til å understøtte en modell som argumenterer for at barn lærer syntaktiske strukturer ved å legge merke til spesifikke spor (micro-cues) i det språket som omgir dem. Disse sporene hindrer barn i å overgeneralisere ordstilling til andre kontekster, og modellen kan dermed også brukes til å forklare den feiltypen som av og til forekommer i barnespråk.*

## Innledning

- (1) Dad:     Where's Mommy?  
Child:     She goed to the store.  
Dad:     Mommy goed to the store?  
Child:     NO! (*annoyed*) Daddy, I say it that way, not you!  
(Pinker 1999:199)

Denne dialogen mellom far og barn er hentet fra boken *Words and Rules* av den kjente psykologen og lingvisten Steven Pinker. I denne boken sammenligner han forskjellige språklæringsteorier og hevder, for å si det svært enkelt, at språktilegnelse innebærer både læring av regler (f.eks. fortid i engelsk formes ved endelsen *-ed*) og læring av ord (*went* er fortidsformen av *go*). Pinker er imidlertid mest kjent for sin bok *The Language Instinct* (1994), der han argumenterer for at språket er en medfødt evne hos mennesket, et språkinstinkt, og at dette er den eneste mulige forklaringen på barns tidlige og nærmest feilfrie tilegnelse av komplekse strukturer.

Imidlertid gjør barn av og til feil i tilegnelsesprosessen. Eksemplet ovenfor illustrerer en velkjent feiltype som vi nok alle har registrert at barn gjør, nemlig overgeneralisering av den regelmessige fortidsformen av verbet, som resulterer i *comed* og *goed* hos engelske barn og *komte* og *gådde* hos norske barn. Men eksempelet viser også at når barn gjør slike feil, så er det faktisk ikke fordi de ikke vet bedre. Bl.a. Pinkers egen forskning viser at barn som sier *goed*, overraskende nok også bruker den korrekte engelske formen *went* størstedelen av tiden.

Dette betyr at det finnes en god del variasjon i barnespråk: noen ganger gjør de feil og noen ganger (som oftest) gjør de rett. Dette gjelder ikke bare verbmorfologi, men viser seg også ved syntaktiske fenomener som ordstilling. Enkelte engelske barn ytrer nemlig setninger som i eksempel (2), der hjelpeverbet *can't* ikke er invertert (flyttet til plassen foran subjektet *he*), mens vi ser at samme barn, på samme dag, også ytrer setningen i (3), og får ordstillingen rett.<sup>1</sup>

(2) Why **he can't** hit? (Adam 3;4.01)

(3) What **am I** saying? (Adam 3;4.01)

Men det er ikke bare barnespråk som oppviser slik variasjon; det finnes utallige slike fenomener også i det voksne språket. Et eksempel på dette er at i mange norske dialekter er ordstillingene i (2) og (3) faktisk begge grammatiske, som de følgende eksemplene fra Tromsødialekten viser:

(4) Ka **sir du**?

(5) Ka **du sir**?

---

<sup>1</sup> De engelske eksemplene i denne artikkelen er tatt fra Brown-korpuset i databasen CHILDES (Brown 1973, MacWhinney 2000). Tallene bak barnets navn angir alder i år;måned.dag.

Det er dermed flere spørsmål som melder seg når det gjelder hvordan barn lærer språk. Vil de først oppdage en syntaktisk struktur (f.eks. at verbet står foran subjektet i spørsmål) og så generalisere dette mønsteret til alle andre lignende kontekster?<sup>2</sup> Eller legger de kun merke til ordkombinasjoner som er frekvente i input, f.eks. *what + am* i setning (3) eller *ka + sir* i (4), og så imiterer de bare disse i sin egen språkproduksjon, uten å ha noen forståelse av strukturen? Og hva gjør barn når det er variasjon i input, slik som i Tromsødialekten? Vil de lære en ordstilling først, og så den andre, eller vil begge være på plass samtidig? Og dersom det siste er tilfelle, når vil de oppdage de ofte svært subtile distinksjonene som bestemmer når man velger den ene eller den andre ordstillingen?

I denne artikkelen skal jeg ta for meg hvordan engelske og norske barn lærer ordstillingene i (3), (4) og (5). Vi skal først se nærmere på ordstillingen i såkalte hv-spørsmål i engelsk og norsk (spørsmål som begynner med et hv-ledd som f.eks. *hva* eller *hvorfor*) og vurdere den relativt store utfordringen barna møter når de skal lære dette kompliserte fenomenet. Jeg skal så presentere tre teoretiske modeller for språktilegnelse og diskutere hvilke resultater man forventer å se i barnespraksdata dersom man anvender disse modellene. Dette sammenlignes deretter med forskningsresultater som viser at både engelske og norske barn får denne ordstillingen på plass overraskende tidlig. Vi skal så diskutere hvorfor feil som i setning (2) noen ganger oppstår, og avslutningsvis sammenligne denne feiltypen med den som forekommer i (1), nemlig feil som *goed* eller *gådde*.

## Ordstillingen i det voksne språket

Hovedsetningsspørsmål i engelsk dannes ved såkalt inversjon, ved at hjelpeverbet, f.eks. *will* i setning (6a), flyttes til posisjonen foran subjektet *Peter*, slik vi ser i (6b). Legg merke til at dette betyr at det bøyde verbet står på andre plass i setningen. Dette er en obligatorisk syntaktisk regel, slik at setningen uten inversjon er ugrammatisk (markert med \*).

- (6) a. **Peter will** eat the olives.  
b. What **will Peter** eat? /\*What **Peter will** eat?

---

<sup>2</sup> Det er her naturligvis ikke ment at barn har en *eksplisitt* forståelse av syntaktisk struktur.

Å lære en slik inversjonsregel virker muligens i seg selv ikke spesielt vanskelig. Men for at et engelsk barn skal kunne bruke denne regelen korrekt, må barnet også vite når regelen *ikke* benyttes. Det er nemlig ikke inversjon i andre setningstyper i engelsk, f.eks. deklorative setninger eller underordnede spørsmål, som vi ser i eksemplene (7) og (8). Det er heller ingen inversjon ved leksikalske verb, med mindre verbet er *be*, illustrert i (9) og (10).<sup>3</sup>

(7) \*Then **will Peter** eat.

(8) I don't know [\*what **will Peter** eat]

(9) \*What **ate Peter**?

(10) Where **was Peter**?

For et norsk øye ser setningene i (7) og (9) kanskje ikke så ille ut, siden tilsvarende setninger er grammatiske på norsk. I likhet med de andre germanske språkene bortsett fra engelsk, blir norsk nemlig ansett for å være et såkalt V2-språk, med det bøyde verbet på andre plass i alle hovedsetninger. Det engelske ordstillingsmønsteret kalles ofte for "Rest-V2" (Rizzi 1996), siden setninger som (7) og (9) var grammatiske i gammel og tidlig middelengelsk.

Jeg skal her vise at norsk heller ikke kan anses som et helt klart V2-språk. Som vi allerede så i eksemplene (4) og (5), er det mange norske dialekter som har variasjon mellom V2 og ikke-V2 i hv-spørsmål (se f.eks. Vangsnes 2006). Det viser seg også at denne variasjonen ikke er et resultat av ren valgfrihet, men at setningens informasjonsstruktur spiller en viktig rolle for hvilken ordstilling som forekommer: Ikke-V2, med subjektet foran verbet, velges når subjektet allerede er kjent i samtalesituasjonen, mens V2, med subjektet etter verbet, velges når subjektet refererer til noe nytt i samtalesituasjonen eller når den som snakker ønsker å legge spesielt fokus på det.<sup>4</sup> I en studie av spontant talespråk (Westergaard 2003) viser dette seg ved følgende klare ordstillingsmønstre: V2 forekommer oftest når verbet er *være* og subjektet er en full substantivfrase (f.eks. *mitt fly*),

---

<sup>3</sup> Spørsmålsstilling i tilfeller der det kun er et leksikalsk verb til stede i setningen medfører innsetting av et tomt hjelpeverb *do*, altså for setningen i (9) *What did Peter eat?* Slik *do*-innsetting kan være en utfordring både i første- og andrespråkstilegnelse av engelsk, men dette temaet diskuteres ikke i denne artikkelen.

<sup>4</sup> Dette stemmer overens med det man ellers vet om informasjonsstruktur, nemlig at kjente ledd har en tendens til å opptre tidlig i setningen og nye/fokuserte ledd lenger bak.

som i (11), og ikke-V2 når subjektet er et pronomen (altså refererer til noe kjent, f.eks. *vi*) og verbet er et annet enn *være*, som i (12).<sup>5</sup>

- (11) kor **er mitt fly?** (INV, Ole.17 )      V2  
(12) kor **vi lande** henne? (INV, Ole.17)    Ikke-V2

Allerede nå synes det som om dette kan være litt av en utfordring for et lite barn. Men dette er ikke alt: I Tromsødialekten (og mange andre norske dialekter) er det slik at variasjonen i (11) og (12) kun gjelder hvis *hv*-ordet består av én stavelse, altså ved *ka*, *kem* og *kor* (som kan fungere som såkalte hode-elementer, se Westergaard 2005). Spørsmål med de lange *hv*-ordene og hele *hv*-fraser er kun grammatiske med V2, som vi ser eksempler på i (13) og (14). I tillegg er det slik at underordnede spørsmål i norsk krever ikke-V2, som i (15), og eksempel (16) viser at spørsmål der *hv*-leddet er subjekt i setningen også kun er grammatisk med ikke-V2, i og med at dialekten krever ordet *som* på andre plass i dette tilfellet. Dette står i motsetning til f.eks. bokmål, der verbet må stå på andre plass også i denne typen spørsmål (f.eks. *Hvem kommer der?*).

- (13) Korfor **kommer du?** /\*Korfor **du kommer?**  
(14) Ka slags bil **har du?** /\*Ka slags bil **du har?**  
(15) Jeg vet ikke [hva **Peter vil** spise] / [\*hva **vil Peter** spise]  
(16) Kem **som kommer** der? /\*Kem kommer der?

Summen av dette betyr at variasjonen mellom V2 og ikke-V2 ordstilling i engelsk og norsk er avhengig av faktorene nevnt i (17). For at et barn skal ende opp med et system for ordstilling i *hv*-spørsmål som tilsvarer det voksne språket (engelsk eller norsk), må barnet legge merke til mange grammatiske detaljer i input og kunne gjøre distinksjoner mellom lingvistisk relevante kategorier som f.eks. setningstype, verbtype, forskjellige *hv*-ledd, osv.

- (17) *Faktorer som bestemmer ordstilling i hv-spørsmål i engelsk og norsk:*
- setningstype (spørsmål vs. deklarativ setning, hoved- eller leddsetning)

---

<sup>5</sup> Eksemplene (11) og (12) er tatt fra en voksen i et barnespråkskorpus (Anderssen 2006), se nedenfor. INV står for Investigator, og Ole.17 er nummeret på opptaket.

- hv-ledd (en stavelse (=hode) eller flere (=frase), subjekt eller ikke-subjekt)
- verb (leksikalske verb vs. hjelpeverb og/eller *være*)
- subjekt (kjent eller ny informasjon)

## Hvordan barn lærer språk

Ordstillingsmønstrene i engelsk og norsk som er skissert i det foregående avsnittet er altså relativt kompliserte, og det kan i utgangspunktet synes nesten umulig at barn kan gjøre slike lingvistiske distinksjoner allerede når de begynner å produsere hv-spørsmål, altså når de er rundt 2-2;6 år. Dette gjelder spesielt tatt i betraktning av alt det de *ikke* mestrer på dette alderstrinnet, både motorisk og kognitivt, som f.eks. å knytte skoene sine eller telle til ti. I forhold til voksne som lærer et fremmedspråk, og ofte sliter med selv enkel grammatikk hele livet, er barns mer eller mindre problemfrie språkutvikling imponerende. Det finnes derfor forskjellige teorier om hvordan barn lærer språk, og vi skal kort ta for oss tre av dem her.

Innenfor den generative grammatikken, grunnlagt av Noam Chomsky for over et halvt århundre siden (se f.eks. Chomsky 1986), og videreutviklet av ham selv og en skare lingvister siden (bl.a. Pinker), hevdes det at språkets grunnstruktur er medfødt. Det finnes en universell grammatikk for alle språk, og det er denne medfødte kunnskapen som hjelper barn til å mestre kompliserte strukturer på et tidlig stadium. Den universelle grammatikken består også av et visst antall parametre som forklarer variasjon mellom språk, f.eks. +/-OV, som bestemmer objektets plassering i forhold til verbet. Et språk har altså enten verbet foran objektet (-OV), som norsk og engelsk, eller objektet foran verbet (+OV), som tysk og japansk.<sup>6</sup> I tillegg til dette er det flere andre språklige fenomener som "følger med" når en parameterverdi er valgt. Det blir ofte hevdet at barn kan sette parameteret på grunnlag av bare noen få eksempler i input. Det betyr at parameterverdien er på plass lenge før barn begynner å snakke selv (f.eks. Wexler 1999), og dette kan forklare at man sjelden ser syntaktiske feil hos barn, f.eks. når det gjelder ordstilling. Innenfor denne teorien blir V2 også ansett for å være et medfødt parameter: Når f.eks. norske barn hører noen eksempler på denne ordstillingen i input, skulle de altså sette V2-parameteret

---

<sup>6</sup> Mens man på norsk kan si *Petter har lest boken*, må man altså på tysk ha ordstillingen *Peter hat das Buch gelesen*, med objektet *das Buch* foran verbet *gelesen*.

til +, og dermed skulle V2 falle på plass i alle setninger. Imidlertid så vi i forrige avsnitt at norsk ikke har V2 i alle setninger. Dersom barn lærer ordstilling på denne måten burde vi derfor forvente at de først gjennomgår en fase der de overgeneraliserer V2 også til de kontekstene der det voksne språket ikke har denne ordstillingen. En slik overgeneralisering ville altså tilsvare den vi ser når barn produserer fortidsformer som *komte* og *gådde*. Som en motvekt til den generative grammatikken har man i de senere år sett en oppblomstring av såkalt konstruksjonsgrammatikk (se f.eks. Tomasello 2003). Innenfor denne teorien hevdes det at det ikke finnes noen universell grammatikk eller parametre, og at barn lærer språk kun fra det de hører rundt seg. Mennesker er riktignok flinkere til å lære språk enn for eksempel sjimpanser, men det finnes ingen medfødte språkstrukturer, og språklæring er ikke prinsipielt annerledes enn all annen læring. I en tidlig fase av språktilegnelsen gjør barnet ifølge denne teorien ikke annet enn å imitere det de hører i input, og det de produserer består kun av uanalyserte fraser uten syntaktisk struktur. Når det gjelder ordstilling i hv-spørsmål blir det hevdet, f.eks. av Rowland og Pine (2000), at engelske barn bare kopierer initiale ordkombinasjoner (hv-ord+hjelpeverb) som er frekvente i input. Adam i eksemplene ovenfor gjør dermed feil i setning (2) fordi *why+can't* angivelig er en lavfrekvent kombinasjon, mens *what+am* hevdes å være en høyfrekvent kombinasjon, og setning (3) får derfor rett ordstilling.

Dette kan umiddelbart synes som en plausibel analyse av tidlig barnespråk. Det er imidlertid mange problemer knyttet til en slik enkel imitasjonsmodell av ordstilling (Westergaard, under utgivelse), og dette vil ikke minst gjelde dersom man overfører en slik analyse til norsk. Som vi så ovenfor er det slik i norsk at ikke bare hjelpeverbene, men også alle leksikalske verb, kan forekomme på andre plass, og antallet mulige ordkombinasjoner først i setningen blir dermed enormt. I tillegg kommer det faktum at man i norske dialekter også kan ha subjekter på andre plass (ikke-V2), slik at barn ikke bare måtte legge merke til kombinasjoner som *ka har* eller *kor står*, men også f.eks. *ka du* og *kor han*. Både når det gjelder norske og engelske barnespråksdata vil man dessuten forvente en viss overgeneralisering fra høyfrekvente til lavfrekvente kontekster. Altså, dersom barn får V2 riktig i hovedsetninger fordi de legger merke til frekvente kombinasjoner, f.eks. *ka gjør* i spørsmålet *ka gjør han?*, så burde de ha problemer med ordstillingen i underordnede setninger (som er svært lavfrekvente i forhold) og produsere f.eks. *æ vet ikkje* [*\*ka gjør han*].

En tredje språktilegnelsesteori er basert på at det finnes såkalte *cues* ”spor, ledetråder” som uttrykkes i barnas input, og som sammen med en medfødt kunnskap om språkets generelle syntaks produserer abstrakte strukturer i barns grammatiske system (Lightfoot 1999, 2006). En videreutvikling av denne teorien som tar hensyn til den mikrovariasjonen som finnes i det voksne språket (f.eks. når det gjelder ordstilling i hv-spørsmål) er utarbeidet i bl.a. Westergaard (2008) og Lightfoot og Westergaard (2007), der disse små syntaktiske distinksjonene refereres til som *micro-cues*. Ifølge denne teorien er barn utstyrt med medfødt kunnskap om syntaks som gjør dem i stand til å kjenne igjen lingvistiske fenomener som f.eks. forskjellige setningstyper eller verbklasser, frasetyper eller funksjoner, osv. Men det er input fra et bestemt språk som forteller dem hvilke distinksjoner som er relevante for dette språket. Når det gjelder ordstilling i hv-spørsmål er f.eks. distinksjonen mellom hjelpeverb og leksikalske verb viktig for et engelsk barn, mens for et barn som lærer Tromsødialekt er det viktig å kunne skille mellom f.eks. subjekter og andre ledd, samt fraser og hoder (de lange og de korte hv-ordene). Denne modellen blir dermed en mellomting mellom de to foregående: Den er en generativ teori i og med at den antar en viss medfødt språkevne som gjør barn i stand til å gjøre svært fine lingvistisk relevante distinksjoner. Men input spiller også en stor rolle fordi det er der barn henter informasjon om *hvilke* distinksjoner som er aktuelle for deres språk. Altså er det ikke slik at barn setter store generelle ordstillingsparametre basert på nokså sparsomt input. Men det er heller ikke slik at de bare kopierer frekvente ordkombinasjoner i input uten syntaktisk struktur. Ifølge denne modellen burde dermed barns evne til å oppfatte *micro-cues* gjøre at de i hv-spørsmål produserer riktig ordstilling i de forskjellige kontekstene med en gang.

I det neste avsnittet skal vi vurdere disse modellene opp mot noen tidlige språkdata både fra norske og engelske barn.

## **Resultater fra barnespråk**

La oss først se på hva norske barn gjør med ordstillingen i hv-spørsmål. Westergaard (2003, 2008) har gjort studier av et barnespråkskorpus samlet inn i Tromsø. Korpuset består av ca. 70 timer opptak av tre barn i alderen 1;9 til 3;3 (kalt Ina, Ann og Ole) i spontan samtale med en voksen, totalt ca. 47.000 barnespråksytringer (se Anderssen 2006 for ytterligere informasjon om korpuset).

Resultatene viser tydelig at barn ikke har noe problem med å produsere både V2 og ikke-V2 i forskjellige kontekster. I spørsmål med lange hv-fraser produserer de så å si kun V2 (96 %, 97/101), mens de i underordnede hv-spørsmål produserer nesten utelukkende ikke-V2 (99.1 %, 107/108), illustrert i eksemplene (18) og (19). Mangelen på overgeneralisering mellom disse setningstypene tyder på at barn ikke setter generelle ordstillingsparametre som skal gjelde i alle kontekster.

- |                                                     |         |
|-----------------------------------------------------|---------|
| (18) korfor <b>får den</b> ikkje mat? (Ole 2;8.5)   | V2      |
| (19) æ vet ikkje [kor <b>den er</b> ]. (Ole 2;9.15) | Ikke-V2 |

Det kanskje mest imponerende er likevel det barn gjør i spørsmål med *ka*, *kor* og *kem*, der det voksne språket altså tillater begge ordstillingene avhengig av informasjonsstruktur. Også her forekommer både V2 og ikke-V2 i tidlig barnespråk, og ikke nok med det: Akkurat som de voksne, produserer barna V2 i spørsmål med *være* og subjekter som er hele substantivfraser, som i eksempel (20), mens ikke-V2 forekommer i spørsmål med pronomensubjekter og andre verb enn *være*, som i (21).

- |                                        |         |
|----------------------------------------|---------|
| (20) kor <b>e babyen</b> ? (Ina 2;1.0) | V2      |
| (21) ka <b>du si</b> ? (Ann 2;4.0)     | Ikke-V2 |

Når et substantiv av og til forekommer som subjekt i et spørsmål med ikke-V2, er det alltid slik at dette har vært nevnt i den tidligere samtalen og dermed allerede er kjent, f.eks. *løva* i eksempel (22). Dette tyder på at barn er svært oppmerksomme på informasjonsstruktur allerede i en veldig tidlig alder (rundt 2;6).

- |                                                      |         |
|------------------------------------------------------|---------|
| (22) ka <b>løva like</b> å spise mamma? (Ann 2;6.21) | Ikke-V2 |
|------------------------------------------------------|---------|

Gitt disse resultatene synes det også svært usannsynlig at norske barns tidlige ordstilling i hv-spørsmål kunne være resultat av ren imitasjon av frekvente ordkombinasjoner. Dette inntrykket blir forsterket når vi ser på hva barna gjør i spørsmål der hv-leddet er subjekt. Som nevnt ovenfor krever dialekten ikke-V2 ordstilling i form av ordet *som* på andre plass i disse tilfellene. Det betyr at vi faktisk her har to relativt frekvente ordkombinasjoner som alltid forekommer i begynnelsen av en type spørresetning, *ka+som* og *kem+som*. Men *som* er et såkalt funksjonelt element (som artikler, preposisjoner osv.), og funksjonelle ord tilegnes ofte litt senere enn

leksikalske ord. Derfor er det ikke overraskende at barna på et tidlig stadium dropper ordet *som*, og dermed altså *ikke* kopierer en frekvent ordkombinasjon. Dette er tilfelle også i en situasjon der barnet helt tydelig imiterer det den voksne sier, som vi ser i (23).

(23) VOKSEN: nei og nei **ka som** skjer der.

BARN: nei og nei **ka skjer** der. (Ole 2;1.5)

Vi skal så se litt nærmere på hva engelske barn gjør med ordstilling i hv-spørsmål, der det voksne språket altså krever inversjon (V2) mellom et hjelpeverb og subjektet. Hjelpeverb er funksjonelle elementer, akkurat som *som* i norsk, og dukker derfor opp relativt sent i barnespråk (rundt treårsalderen). Imidlertid er det flere studier, f.eks. Radford (1992) og Roeper (1999, 2007), som rapporterer at så snart engelske barn begynner å produsere hjelpeverb, vil disse generelt også inverteres i hv-spørsmål, som vi ser et eksempel på i (24). Når barn har lært inversjon, blir denne prosessen heller ikke overgeneralisert til andre setningstyper (f.eks. deklarativer) eller leksikalske verb, slik at engelske barn aldri feilaktig produserer setninger som vi så i (7) og (9) ovenfor, og som gjentas her.

(24) Sue – what **could I** have? (Eve 2;3)

V2

(7') \*Then **will Peter** eat.

(9') \*What **ate Peter**?

Men hva så med Adam, dette barnet som produserte setningen i (2), også gjentatt her. En litt nærmere studie av hva Adam gjør i andre kontekster (Westergaard, under utgivelse), viser at han ikke har noe problem med inversjon ved verbet *be*, som er korrekt invertert 96.4 % (455/472), se eksempel (25).

(2') Why **he can't** hit? (Adam 3;4.01)

Ikke-V2

(25) Where **is a box**? (Adam 3;0.11)

V2

I det forrige avsnittet nevnte vi hypotesen at Adam bare imiterer ordkombinasjoner som er frekvente i input, og det kunne dermed argumenteres at setningen i (25) får riktig ordstilling fordi *where+is* er en høyfrekvent kombinasjon. Men dersom Adam lærer ordstilling i hv-spørsmål på denne måten, ville vi forvente at han gjorde feil i underordnede spørsmål som involverer samme kombinasjon (og som jo ikke skal inverteres i det voks-

ne språket), altså at han ville produsere setninger som *I don't know* [*\*where is a box*]. Imidlertid produserer Adam 94.2 % (97/103) korrekt ikke-invertert ordstilling i underordnede spørsmål, også med kombinasjoner som er frekvente i hovedsetninger, som vi ser i (26). Vi ville også forvente at hv-spørsmål med lange hv-ledd, som naturligvis er svært lavfrekvente i input, heller ikke ville bli invertert. Men Adam produserer inversjon 91.7 % (35/39) i disse tilfellene, som vi ser et eksempel på i (27), til tross for at kombinasjonen *what kind of butterfly+is* neppe forekommer særlig ofte i Adams input.

- (26) So we can know [where **the mailman is**]. (Adam 3;2.21)      Ikke-V2  
(27) What kind of butterfly **is this**? (Adam, 3;3.18)      V2

Så langt kan vi altså konkludere med at barn synes å lære ordstilling hverken ved å sette generelle ordstillingsparametre, som ville medføre overgeneralisering, eller ved å bare kopiere frekvente ordkombinasjoner i input. De produserer stort sett riktig ordstilling i riktig kontekst og tar hensyn til alle de grammatiske faktorene som er relevante for hv-spørsmål, som vi listet opp i (17) ovenfor. De gjør forskjell på spørsmål og deklorative setninger, hjelpeverb og hovedverb, fraser og hoder, subjekter og ikke-subjekter, osv. – altså alle de lingvistiske kategoriene og underkategoriene som kan formuleres som såkalte *micro-cues*.

Men fortsatt har vi ikke forklart hva som er problemet når Adam produserer hv-spørsmål uten inversjon, som i (2). Dette skal vi se på i neste avsnitt.

## Hvorfor gjør barn noen ganger feil?

Som vi så ovenfor har Adam ingen problemer med inversjon ved verbet *be*, der han produserer korrekt ordstilling 96.4 % (455/472). En nærmere studie av hans hv-spørsmål med hjelpeverb (modalverbene og *have/be*), viser at han i perioden 3;2-3;5 bare inverterer 34.2 % (25/73). Adams indre grammatikk gjør altså en markant forskjell mellom hjelpeverb og *be*. Det viser seg også at han har en distinksjon mellom forskjellige hv-ord, i og med at inversjon forekommer nesten alltid ved *what* (96.6 %, 689/713) og nesten aldri ved *why* (bare 11.9 %, 7/59). Eksempelet i (2) illustrerer altså begge disse problemene (med *why* og et modalverb).

Dette betyr at Adams grammatikk gjør enda finere distinksjoner enn det voksne språket: Selv om engelsk ikke gjør forskjell mellom hjelpeverb og *be* eller mellom forskjellige typer *hv*-ord, så er disse distinksjonene en del av Adams system på et tidlig stadium. Dette vil si at Adams grammatikk består av enda mer detaljerte *micro-cues* enn det voksne språket. Adam er altså forsiktig: Akkurat som han og andre engelske barn ikke overgeneraliserer inversjon til andre verb- og setningstyper (og altså ikke produserer setninger som (7) og (9)), så er det slik at når Adam har lært inversjon ved *be*, så vil han ikke automatisk generalisere dette til hjelpeverb, og når han har lært inversjon ved *what*, så generaliserer han ikke dette automatisk til *why*, selv om det i disse tilfellene ville gitt riktig resultat. Han venter heller til han er helt sikker, altså til han har fått såkalt positiv evidens i input. Og det er ikke dumt å vente, for det kunne jo være at Adam lærte et språk hvor disse distinksjonene faktisk var relevante, f.eks. Tromsødialekten.

Slik forsiktighet kan man faktisk også se hos de norske barna i en annen setningstype i en svært kort periode. I motsetning til engelsk har norsk også V2 i deklarativer; altså vil en setning tilsvarende (7) være grammatisk på norsk. Og i norsk kan som nevnt alle verb flytte til andre plass, ikke bare hjelpeverb eller *være*. Imidlertid er det slik at de norske barnas aller første deklarativer med V2 nesten utelukkende involverer verbet *være*, som i (28), mens de av og til ikke inverterer ved andre verb, som vi ser i (29).

(28) der **var** blomst. (Ole 1;9.10)

V2

(29) der **Ole har** pusla xx der. (Ole 2;0.10)

Ikke-V2

Det ser altså ut til at norske barn først lærer V2 med *være*, og ikke generaliserer denne ordstillingen til setninger med andre verb før de er helt sikre (Westergaard 2004). På grunn av at deklarativer med V2 er svært frekvent i norsk er imidlertid dette et nokså kortvarig fenomen, som for øvrig nylig også er belagt i svensk barnespråk (Waldmann 2008).

## En sammenligning til slutt

Den feiltypen vi har diskutert i denne artikkelen og som vi ser i eksempel (2) er altså relativt sjelden i barnespråk og vil også normalt forsvinne på et tidlig stadium. Den feiltypen som diskuteres i Pinker (1999) og som vi så

eksempel på i innledningen (1), forekommer derimot hyppig hos barn og varer ofte helt til 10-12-årsalderen.

(1') Mommy **goed** to the store.

(2') Why **he can't** hit?

Hva er så forskjellen på disse feiltypene? Som nevnt tidligere er (1) et eksempel på overgeneralisering av fortidsformen for regelmessige verb – når barn har lært *walked* og *asked*, så overgeneraliserer de til *comed* og *goed*. Som vi har diskutert i denne artikkelen er feiltypen i (2) et eksempel på det motsatte, nemlig en ”undergeneralisering” av inversjon (V2). Regelen for fortidsformen av verbet er en morfologisk regel som kan appliseres blindt til hvilket som helst verb uten å ta hensyn til verbtype eller andre lignende distinksjoner. Det er dermed ingen prinsipiell grunn til at setningen i (1) er ugrammatisk – og dersom barn ikke avlærte denne feilen innen en viss alder, så ville denne formen overleve i det voksne språket (og det finnes mange eksempler på en slik historisk utvikling).

Strengt tatt er det heller ingen prinsipiell grunn til at setningen i (2) er ugrammatisk: Denne ordstillingen lever i beste velgående i norske dialekter, og det finnes også varianter av engelsk der dette er mulig (f.eks. såkalt Indian Vernacular English, Bhatt 2004). Men dette er en syntaktisk regel, og det finnes prinsipper for *når* en slik regel skal brukes (*micro-cues*), nemlig alle de distinksjonene som vi listet opp i (17) – setningstype, verbtype, subjektstype, osv. Dette er lingvistisk relevante kategorier som barn på et vis ”forventer” skal finnes i språket, og som de derfor tar hensyn til i læringsprosessen. Disse forhindrer overgeneralisering av syntaktisk struktur og kan dermed forklare at feilen i setning (2) opptrer i barnespråk.

Feiltypene i (1) og (2) er imidlertid like på ett viktig punkt: Det å lære den korrekte formen i det voksne språket har ingen effekt på betydningen eller kommunikasjonsverdien av setningen: Formen *goed* betyr nøyaktig det samme som *went*, og et barn som sier *why he can't hit?* uttrykker det samme som et barn som sier *why can't he hit?* Likevel er det altså slik at barn, før de fyller tre år, skiller mellom spørsmål og deklarativer, hovedsetninger og underordnede setninger, hjelpeverb og leksikalske verb, fraser og hoder, subjekter og ikke-subjekter, og gjør mange andre syntaktiske distinksjoner. Dersom dette ikke medfører noen kommunikativ fordel, hvorfor i all verden skulle de bry seg?

Dette spørsmålet rører naturligvis ved språkvitenskapens kjerne, og jeg skal derfor la Pinker få siste ord:

Language is certainly a powerful tool for communication, but children could not acquire its details by figuring out which ones help in communication; they learn the whole language, with all its strengths and weaknesses, because they just can't help it. (Pinker 1999:194)

## Litteratur

- Anderssen, M. 2006. *The Acquisition of Compositional Definiteness in Norwegian*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø.
- Bhatt, R. M. 2004. Indian English: syntax. I: Kortmann, B., K. Burridge, R. Mesthrie, E. W. Schneider & C. Upton, red. *Handbook of Varieties of English 2: Morphology and Syntax*: 1016–1030. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Brown, R. 1973. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger Publishers.
- MacWhinney, B. 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Vol. 2: The Database. 3. utg. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lightfoot, D. 1999. *The Development of Language: Acquisition, Change and Evolution*. Malden, MA/Oxford: Blackwell.
- Lightfoot, D. 2006. *How New Languages Emerge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lightfoot, D. & M. Westergaard. 2007. Language acquisition and language change: Interrelationships. *Language and Linguistics Compass* 1 (5): 396–416.
- Pinker, S. 1994. *The Language Instinct*. London and New York: Penguin.
- Pinker, S. 1999. *Word and Rules: The Ingredients of Language*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Radford, A. 1992. The acquisition of the morphosyntax of finite verbs in English. I: Meisel, J. M., red. *The Acquisition of Verb Placement: Functional Categories and V2 Phenomena in Language Acquisition*: 23–61. Dordrecht: Kluwer.
- Rizzi, L. 1996. Residual verb second and the *wh*-criterion. I: Belletti, A. & L. Rizzi, red. *Parameters and Functional Heads*: 63–90. Oxford: Oxford University Press.
- Roeper, T. 1999. Universal Bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition* 2 (3): 169–186.
- Roeper, T. 2007. What frequency can do and what it can't. I: Gülzow, I. & N. Gagarina, red. *Frequency Effects in Language Acquisition: Defining the Limits of Frequency as an Explanatory Concept*: 23–48. [Studies on Language Acquisition], Berlin: Mouton de Gruyter.
- Rowland, C. F. & J. M. Pine. 2000. Subject-auxiliary inversion errors and *wh*-question acquisition: "What children do know?" *Journal of Child Language* 27: 157–181.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vangsnes, Ø. A. 2006. Microparameters for Norwegian *wh*-grammars. *Linguistic Variation Yearbook* 5: 187–226. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Waldmann, C. 2008. *Input och output: Ordföljd i svenska barns huvudsatser och bisatser*. Doktorgradsavhandling. Lundastudier A 65, Lunds Universitet.
- Westergaard, M. R. 2003. Word order in *wh*-questions in a north Norwegian dialect: Some evidence from an acquisition study. *Nordic Journal of Linguistics* 26 (1): 81–109.
- Westergaard, M. R. 2004. The interaction of input and UG in the acquisition of verb movement in a dialect of Norwegian. *Nordlyd: Tromsø Working Papers in Language Acquisition* 32 1: 110–134.
- Westergaard, M. R. 2005. Optional word order in *wh*-questions in two Norwegian dialects: A diachronic analysis of synchronic variation. *Nordic Journal of Linguistics* 28.2: 269–296.
- Westergaard, M. 2008. Acquisition and change: On the robustness of the triggering experience for word order cues. Publiseres i *Lingua*. Tilgjengelig fra doi:10.1016/j.lingua.2008.05.003
- Westergaard, M. Usage-based vs. Rule-based learning: The acquisition of word order in *wh*-questions in English and Norwegian. *Journal of Child Language*. Under utgivelse.
- Wexler, K. 1999. Very early parameter setting and the unique checking constraint: a new explanation of the optional infinitive stage. I: Sorace, A., C: Heycock & R. Shillock, red. *Language Acquisition: Knowledge Representation and Processing*. Spesialnummer av *Lingua*: 23–79. Amsterdam: Elsevier.

Marit Westergaard  
Institutt for språkvitenskap/CASTL  
Universitetet i Tromsø  
NO-9037 Tromsø, Norge  
e-post: [marit.westergaard@hum.uit.no](mailto:marit.westergaard@hum.uit.no)

**R**