



## Forord

En masteroppgave blir ikke til uten hjelp fra andre. Derfor vil jeg rette en stor takk til Elise Hakelund Hansen, Marit Holm Karlsen og Trond Hauge for gode råd og korrekturlesing, for selskap og for motivasjon.

Tusen hjertelig takk til de ansatte i barnehagen, til foreldrene og spesielt til barna for å ha muliggjort dette prosjektet.

Og tusen hjertelig takk til Tor Anders Åfarli for kløktig, fremragende og skarpsindig veiledning!



# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD .....</b>	<b>3</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>7</b>
1.1. TEMA OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	7
1.2. OPPBYGGING .....	8
<b>2. TEORI .....</b>	<b>11</b>
2.1. ARGUMENTER MOT LEKSIKALISTISKE ANALYSER .....	11
2.2. RAMMEANALYSE .....	13
<b>3. EMPIRI .....</b>	<b>21</b>
3.1. FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	21
3.2. INFORMANTER.....	22
3.3. METODE .....	23
3.3.1. <i>Deltagende observasjon .....</i>	<i>23</i>
3.3.2. <i>Tolkningsvurderinger innhentet fra barna .....</i>	<i>24</i>
3.4. RESULTATER .....	27
3.4.1. <i>Rammebruk ved egenproduksjon.....</i>	<i>27</i>
3.4.2. <i>Rammebruk ved tolkningsvurderinger.....</i>	<i>30</i>
<b>4. ANALYSE .....</b>	<b>37</b>
4.1. RAMME 1 OG 2.....	37
4.2. RAMME 3.....	41
4.3. RAMME 4.....	45
4.4. RAMME 5.....	52
<b>5. KONKLUSJON .....</b>	<b>59</b>
<b>REFERANSER .....</b>	<b>63</b>
<b>MASTERENS LEKTORRELEVANS.....</b>	<b>65</b>
<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>67</b>



# 1. Innledning

## 1.1. Tema og forskningsspørsmål

Dette masterarbeidets overordnede tema er barns språkutvikling. Mitt ønske har vært å finne ut av hvordan barn kan lære språk; hvordan de er i stand til å forstå og snakke et morsmål i løpet av 4-årsalderen.<sup>1</sup> Barns språkutvikling er et stort tema, og det har vært nødvendig å innsnevre oppgavens fokus. Ifølge Tetzchner et al. (1993) finnes det flere innfallsporter til å forstå barns språk. Det utgangspunktet jeg har valgt, er generativ grammatikkteori. Innenfor dette teoretiske landskapet har jeg videre vinklet oppgaven i en ny-konstruksjonistisk, rammeanalytisk retning (Borer 2003). I tråd med dette perspektivet har jeg mer spesifikt ønsket å se på hvilken syntaktisk-semantisk kompetanse barn har tilgang på når de skal lære språk. Barns syntaktisk-semantiske kompetanse er helt essensiell for at de skal kunne kommunisere hensiktsmessig med omverdenen og samtidig forstå hva de voksne sier til dem. Barns ubevisste kunnskap om forholdet mellom syntaks og semantikk lærer dem etterhvert at det er en grunnleggende betydningsforskjell mellom de to setningene nedenfor:

1. *Jeg spiser brødkiver med ost*
2. *Jeg spiser mamma og pappa ut av huset*

Setning 1 og 2 består av det samme hovedverbet, men får svært forskjellig betydning ut fra hvilke leksikalske elementer verbet er kombinert med. I første setning spiser subjektreferenten brødkiver med ost, mens han eller hun i setning 2 spiser på en slik måte at mamma og pappa ”blir” ut av huset. De to setningene viser at den syntaktiske konteksten som verbet er satt inn i, kan tolkes svært forskjellig. I denne oppgaven har det derfor vært sentralt å finne ut av hvordan barn kommer til å forstå dette forholdet mellom syntaksen på den ene siden, og setningenes betydning (semantikken) på den andre.

Den løsningen som foreslås og blir prøvd ut, er at barn har tilgang på et begrenset antall syntaktisk-semantiske *rammer* i den internaliserte grammatikken sin, som veileder forståelsen av ordenes sammenstillinger i en setning (Åfarli 2007). Barn er altså avhengige av å utvikle syntaktisk-semantiske rammer når de skal lære seg forholdet mellom syntaks og semantikk. En ny-konstruksjonistisk tanke er at disse syntaktisk-semantiske rammene genereres fordi barn har tilgang på det kognitive grammatikksystemet kalt Universalgrammatikken (UG). UG består av universelle grammatiske prinsipper og av språkspesifikke parametere, som i kombinasjon

---

<sup>1</sup> Faarlund (2005: 53) viser til at norske 4-åringer har få grammatiske feil, og at de feilene de begår, snarere er leksikalske enn grammatiske, slik som når de uttaler preteritum av å gå som ”gådde” istedenfor ”gikk”. Lust (2006) peker på at barn har utviklet det helt essensielle i språket sitt allerede når de er 3 år gamle, og Tetzchner et al. (1993) viser til at setningsoppbyggingen hos 5-8 år gamle barn er lik voksnes.

utgjør de syntaktisk-semantiske strukturene i ett gitt språk. Prinsipielt sett forstår jeg det derfor slik at alle språk består av et begrenset antall syntaktisk-semantiske rammer, og at de fem rammene som norske barn har tilgang på, er et uttrykk for den norskspråklige parameterverdien når det gjelder disse rammestrukturene.

Et sentralt poeng her er at små barn utvikler rammene i takt med at de får stimulans på det norske språket. Når barn har begynt å prate syntaktisk korrekt (rundt 4-års alderen), kan det derfor være et uttrykk for at de har utviklet tilgangen på rammene i den internaliserte grammatikken sin. **Hypotesen** som dette masterprosjektet springer ut fra, er dermed at norske barn mellom 4 og 6 år har utviklet tilgang på de samme syntaktisk-semantiske rammene som voksne har fordi de har blitt utsatt for stimuli av det norske språket. For å finne ut av om hypotesen stemmer har jeg omformulert den i et konkret **forskningsspørsmål**:

- *Har barn mellom 4 og 6 år utviklet tilgang på de samme syntaktisk-semantiske rammene som voksne språkbrukere har?*

## 1.2. Oppbygging

I kapittel 2 *Teori* blir det utdypet hva ny-konstruksjonistisk rammeanalyse innebærer. Her har det vært sentralt å vise og diskutere et teoretisk skille mellom tradisjonelle, leksikalistiske analyser og ny-konstruksjonistisk rammeanalyse. De to analysemodellene skiller seg fra hverandre med hensyn til hvordan man ser for seg at representasjoner av setningsstrukturer tar form i den internaliserte grammatikken til en språkbruker. Leksikalistiske analyser forstår det slik at derivasjonen av en setning begynner i verbet, og de forutsetter at man må ha kunnskap om de implisitte rollene i et verb for å kunne projisere en grammatisk struktur. Ny-konstruksjonistisk rammeanalyse vektlegger på sin side at syntaktiske strukturer i seg selv er bærere av semantisk betydning, samt at syntaktiske strukturer genereres helt uavhengig av leksikalske elementer. Rammeanalyse forstår derfor syntaksen som primær og leksikalsk innsetting som sekundært.

I kapittel 3 *Empiri* blir det gjort rede for hvordan jeg har tilnærmet meg forskningsspørsmålet. Jeg har foretatt systematiske undersøkelser av 13 barnehagebarn mellom 4 og 6 år. De framgangsmåtene som har blitt brukt for å samle inn dataene, er *deltagende observasjon* samt *tolkningsvurderinger* gjort av barna. Disse metodene vil bli forklart og diskutert i lys av å skulle undersøke barns syntaktisk-semantiske utvikling. Det vil derfor bli gjort greie for hvordan jeg har kommet fram til en rammeanalytisk måte å undersøke barnas syntaktisk-semantiske kompetanse på, gjennom disse metodene. Empirikapitlet består i tillegg

av en framstilling av selve resultatene fra undersøkelsene. Disse kan være fragmenter av dialoger eller en gjengivelse av en full dialog som har funnet sted. Resultatene er sortert etter funn fra henholdsvis observasjonene og tolkningsvurderingene, samt systematisk etter de fem rammene vi har i norsk.

I kapittel 4 *Analyse* vil funnene fra undersøkelsene bli behandlet. Analysen diskuterer barnas språkproduksjon og språkforståelse i lys av ny-konstruksjonistisk rammeteori og tar sikte på å svare på forskningsspørsmålet. I kapittel 5 *Konklusjon* vil jeg samle trådene og oppsummere hva jeg har kommet fram til.

Utover i kapitlene vil det være et fokus på hvilke semantiske tolkninger de syntaktiske rollene i en setning kan ta. Noen av disse tolkningene avhenger av de leksikalske elementene som implementeres i strukturen. For eksempel vil det være hensiktsmessig å skille mellom animate og ikke-animate, samt intensjonale og ikke-intensjonale tolkninger av subjektreferenten i en transitiv konstruksjon. I en setning som ”*Jon kasta en stein*” har subjektreferenten *Jon* en animat tolkning fordi den leksikalske enheten *Jon* refererer til en person. Videre forstår vi at den handlingen som *Jon* begår, *kasta en stein*, skjer tilsiktet og med vilje, altså at handlingen var intensjonal. For enkelhetens skyld kommer jeg i disse tilfellene til å uttrykke det slik at *subjektet* er animat, og at *subjektet* handler intensjonalt. Jeg kommer derfor til å tilskrive egenskapen til den syntaktiske rollen når den i grunnen tilhører den leksikalske enheten som settes inn i syntaksposisjonen. Denne forenklingen er hensiktsmessig for å unngå å uttrykke meg for omstendelig hver gang subjektreferenten skal tolkes. Det er altså snakk om å syntetisere en grammatisk todeling, der den syntaktiske posisjonen og den leksikalske enheten forstås som ett.





## 2. Teori

Dette kapitlet danner det teoretiske bakteppet for analysene som blir gjort for å tolke barnas syntaktisk-semantiske forståelse. Her vil det bli diskutert hvordan man teoretisk kan se for seg at representasjonen av setningsstrukturer tar form. De grammatiske prosessene som strukturene fremmer, skal gjenspeile språkbrukerens syntaktisk-semantiske kompetanse (Boeckx, 2006: 18), det vil si barns ubevisste kunnskap om forholdet mellom syntaks og semantikk. Prosessene og strukturene må derfor være så enkle og intuitive at det er rimelig å anta at barn kan lære seg dem instinktivt.<sup>2</sup> Konklusjonen vil bli at strukturene skal forstås som et sett av genererte syntaktisk-semantiske rammer i den internaliserte grammatikken, og at de samme strukturene ikke springer ut av implisitte semantiske roller som ligger inherent i verbet. Det er fordi et sett av ferdig genererte rammer kan anses som mindre kognitivt krevende for et barn som er i ferd med å lære seg et språk. Før det rammeanalytiske verktøyet blir diskutert, vil jeg imidlertid kort gjøre greie for de argumentene ny-konstruksjonistiske forskere gir mot leksikalistiske analyser (se for eksempel Borer (2003), Brøseth (2007), Åfarli (2007), Boeckx (2010), Marant (2013) eller Nygråd (2014)).

### 2.1. Argumenter mot leksikalistiske analyser

Den tradisjonelle måten å representere setningsstrukturer på er gjennom leksikalistiske analyser (Borer, 2003: 31). Leksikalistiske analyser tar utgangspunkt i at verbet er den sentrale kilden til den syntaktiske strukturen. Generative grammatikkteoretikere har derfor tradisjonelt gått ut fra at derivasjonen av en setning begynner i verbet, der verbets inherente egenskaper dikterer syntaksen (Boeckx (2010: 3-5), Marantz (2013: 152-153)). På denne måten har man forutsatt at barn må ha kunnskap om den rollesemantikken som impliseres i et verb for at de ubevisst skal kunne projisere den syntaktiske strukturen til verbet. Man kunne se det slik at barn for hver setning som skulle ytres eller forstås, måtte derivere en ny kognitiv setningsstruktur som tilsvarer den semantikken som ligger implisitt i verbet. Det er for eksempel vanlig å anta at verbet *å snorke* deler ut én semantisk rolle, en såkalt ekstern theta-rolle:  $\theta$  *snorker*. Denne implisitte verbrollen må, ifølge leksikalistiske analyser, realiseres syntaktisk som subjekt slik at verbet får projisert setningsstrukturen. Den implisitte rollen realiseres syntaktisk ved fonetisk realisering i norsk: *Jon snorker*. Dette gjør at leksikalistiske analyser forstår *å snorke* som et

---

<sup>2</sup> Se for eksempel Haegeman (1994: 143) og Radford (2004: 70) om hvordan binære strukturer gir barna færre språklige muligheter, eller Myklebust (2012: 6) om metateoretiske kriterier en bør ta hensyn til når en postulerer teorier om derivasjoner av setningsstrukturer.

intransitivt verb, og at verbet ikke kan ta andre argumenter. Imidlertid ser verbet ut til å ha en mer fleksibel argumentstruktur enn som så, jf. Åfarli (2007):

3. *Jon snorka et svar*
4. *Jon snorka Lisa et svar*
5. *Jon snorka Lisa ut av senga*
6. *Jon snorka Lisa dårlig ånde i ansiktet*

Konstruksjonene 3-6 viser at *å snorke* kan forekomme med flere argumentstrukturer enn det som oppgis i den leksikalistiske theta-rolleforekomsten over. Brøseth (2007) tar for seg hvordan leksikalistiske analyser forsøker å løse dette problemet. For det første kan det implementeres fakultative theta-roller i framstillingen av verbets iboende argumentstruktur:  $\underline{\theta}$  *snorker* ( $\theta$ ) ( $\theta$ ) (Brøseth, 2007: 69). Denne løsningen kan vi imidlertid umiddelbart forkaste fordi det finnes restriksjoner for hvordan vi kan ta i bruk fakultative objekter. Ettersom *å snorke* kan ta et direkte objekt realisert som en småsetning, skulle vi i teorien kunne erstatte småsetningen med en annen direkte objekt-setning, for eksempel en at-setning:

7. *\*Jon snorker at Lisa falt ut av senga.*

Denne setningen vil imidlertid av norske språkbrukere bli oppfattet som uakseptabel, noe som viser at det finnes restriksjoner for når vi kan ta i bruk fakultative objekter. Det ser ikke ut til at disse restriksjonene ligger i verbet, fordi ingenting i verbet forklarer *hvorfor* rollene er valgfrie. Boeckx (2010) peker på at det er problematisk når en tar for gitt at syntaktisk-semantiske egenskaper i de leksikalske enhetene eksisterer allerede før analysen tar til. Dette forklarer nettopp ikke *hvor* verbene får sine semantiske roller *fra*. Ifølge Brøseth (2007: 71) er derfor den andre leksikalistiske løsningen å anta at vi kan ha å gjøre med tre ulike verb. Slik har vi ett intransitivt, ett transitivt og ett ditransitivt verb, der de argumentene som omgir verbene, alltid er obligatoriske i syntaksen:

- I. *Å snorke,  $\underline{\theta}$*
- II. *Å snorke,  $\underline{\theta}$ ,  $\theta$*
- III. *Å snorke,  $\underline{\theta}$ ,  $\theta$   $\theta$*

Ifølge Brøseth (2007:72) er også dette en problematisk stipulasjon. En slik løsning går glipp av slektskapet mellom verbenes semantisk-konseptuelle innhold. At verbene har samme betydning, men ulik distribusjon av implisitte theta-roller, kan bety at et barn må lære seg tre ulike verb fra grunnen av. Dette er en uheldig stipulasjon ettersom den resulterer i en mangedobling av den grammatiske informasjonen barnet må lære seg.

Dessuten er alle språk dynamiske og i stadig forandring. Dette medfører at vi med jevne mellomrom får språket vårt beriket med nye verb, som i 8-10:

8. *Jeg kopekassa mye denne uka* (Bratt, 2015).

9. *Jeg skal nave et år* (Nygård, 2013: 137).

10. *Kan du ikkje berre løke jakka di over dei andre jakkene på knaggen?* (Nynorsk Pressekontor, 2015).

Disse verbene er utledet av substantivene *kopekasse*, *NAV* og *løk*. Som vi ser, kan vi i utgangspunktet lage verb av alle substantiver i norsk. Slike ny-verb kjennetegnes ved at de mangler implisitte semantiske roller, og har dermed ingen theta-roller å dele ut i syntaksen. Like fullt er de omgitt av en syntaktisk kontekst, noe som peker i retning av at den syntaktiske strukturen likevel må være tilgjengelig i vår internaliserte grammatikk. Dessuten mener leksikalistiske analyser at alle slike ord i et leksikon må oppføres to ganger, først som substantiv og deretter som verb (Brøseth, 2007: 77, Nygård 2013: 138). En slik opplisting går glipp av det uttrykkelige slektskapet mellom de morfologiske stammene til substantivet og verbet, og gir samtidig svært mange grammatiske regler å forholde seg til.

Leksikalistiske analyser er derfor utilfredsstillende på to sentrale punkt. For det første forklarer ikke verbets iboende egenskaper hvordan verbet kan *forutsi* syntaksen i en setning. For det andre feiler leksikalistiske analyser i å forklare hvordan verbene får semantiske roller når de dannes av substantiv. Tradisjonelle analysemodeller gjør dermed ikke annet enn å beskrive den syntaktiske konteksten som omslutter verbene (Nygård, 2013: 138), og på denne måten mister leksikalistiske analyser sin eksplanatoriske kraft (Boeckx, 2010).

## 2.2. Rammeanalyse

De eksplanatoriske utfordringene som melder seg med leksikalistiske analyser, løses ved å ta utgangspunkt i rammeanalyse. Rammeanalyse er en eksoskeletal analysemodell og føres derfor inn i rekken av ny-konstruksjonistiske teorier (Borer, 2003: 32). Eksoskeletale analyser kjennetegnes ved at iboende semantiske roller i verbet ikke anses som kilden til den syntaktiske strukturen (Nygård, 2013: 135). Ved eksoskeletal analyse blir det snarere antatt at argumentstrukturen til et verb først bestemmes når leksikalske elementer blir satt i spesifikke posisjoner i syntaktisk-semantiske rammer (Borer, 2003: 33). Eksoskeletale analysemodeller forstår derfor syntaks som primært og leksikalsk innsetting som sekundært.

Åfarli (2007: 3) beskriver syntaktisk-semantiske rammer slik: "En syntaktisk-semantisk ramme kan sees på som en formell representasjon av semantiske og syntaktiske elementer og

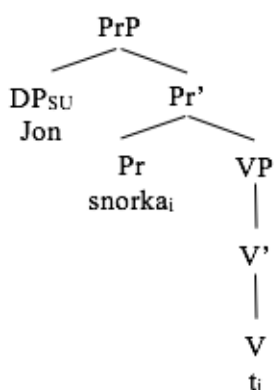
forholdet mellom dem[...] [min oversetting]”. Her ser vi at rammene ligner på ordinære representasjoner av setningsstrukturer, men at de i tillegg inneholder semantisk informasjon. Den semantiske informasjonen i rammene bestemmer hvordan leksikalske elementer skal tolkes som argumenter i en setning (Borer, 2003: 33). Leksikalske elementer settes inn i en gitt struktur og får tilordnet semantiske roller i pakt med den syntaktiske posisjonen de står i. På denne måten er de leksikalsk-semantiske rollene flyttet fra verbet til rammene (Nygård, 2013: 140-141). Den informasjonen som da blir igjen i verbet, er den konseptuelle og meningsbærende informasjonen som utgjør vår felles kunnskap om verden rundt oss (Åfarli, 2007: 15).

Åfarli (2007: 3) forstår syntaktisk-semantiske rammer som et universelt grammatisk prinsipp og som en parametrisk variabel verdi. Hver ramme skal forstås som en mal for en klasse av setninger. Det vil si at man prinsipielt kan anta at alle verdens språk har et begrenset antall rammer som representerer alle setningene i språket. I norsk har vi kun fem basale syntaktisk-semantiske rammer, noe som vil si at alle norske setninger samsvarer med én av de fem rammene (Åfarli, 2007: 3). Det er dermed rimelig å anta at de faktiske rammene vi har i norsk, er et uttrykk for en språkspesifikk parameterverdi. Når barn får stimulans av norske setninger, vil parameterne få verdien til de syntaktisk-semantiske rammene som er brukt i norsk. Ifølge Åfarli (2007) har vi én intransitiv ramme, en transitiv ramme, en ditransitiv ramme, en resultativ ramme, samt en ditransitiv-resultativ ramme. De to første rammene er sannsynligvis universelle, mens de tre siste bare finnes i noen språk (Åfarli, 2007: 3-4). De syntaktiske rollene i strukturene (subjekt, direkte objekt og indirekte objekt) inneholder semantisk informasjon om hvordan leksikalske elementer som settes inn, skal tolkes. Dette gjør strukturene til noe mer en tomme syntaksskjeletter og forklarer hvorfor barn veiledes av rammene når de skal tolke en setning semantisk.

Tanken på at barn utvikler syntaktiske rammer i UG, som veileder hvordan de skal tolke setninger semantisk, er svært konformt med tanken på at barn lærer språk raskt, intuitivt og instinktivt. Syntaktisk-semantiske rammer reduserer antallet mentale prosesser hos barn betraktelig ettersom barna ikke må projisere nye syntaktiske strukturer hver gang de skal ytre seg eller forstå språk. Når rammene ligger i den internaliserte grammatikken til barna, kan barna konsentrere seg om å lære verbenes semantisk-konseptuelle mening; de trenger ikke å bruke kognitive evner på å realisere syntaksen til hvert enkelt verb i setningsstrukturer. På denne måten er hypotesen om at barn har utviklet rammer når de er mellom 4 og 6 år en svært effektiv teoretisk stipulasjon.

Nedenfor viser jeg eksempler på alle rammene, og diskuterer hvilken semantisk informasjon de tilbyr tolkningen av en setning. De semantiske føringene som rammene legger, vil være et sentralt poeng i analysen av barns syntaktisk-semantiske forståelse. Den kunnskapen som barna sitter på om semantikken i rammene, vil kunne si oss noe om hvor barna befinner seg i sin syntaktisk-semantiske utvikling. Dette vil jeg komme tilbake til i underkapittel 3.3. *Metode.*

Inspirasjonen til representasjonen av setningsstrukturene er hentet i Bowers analyse fra 1993. Sentralt her er predikasjonsoperatoren Pr, som projiseres i en Pr-frase (PrP). PrP er en funksjonell kategori i tråd med X'-prinsipper (Bowers, 1993). Pr gir en syntaktisk forankret definisjon av predikasjonsforholdet mellom subjekt og predikat og er med på å definere det strukturelle og semantiske forholdet mellom de ulike syntaktiske rollene i strukturen. Verbet flytter obligatorisk opp til Pr fra V. Slik får det status som semantisk verb i predikatet. Dette predikatet tar et subjekt, og enhetene utgjør tilsammen en proposisjon på PrP-nivået.



Figur 1: *Jon snorka*

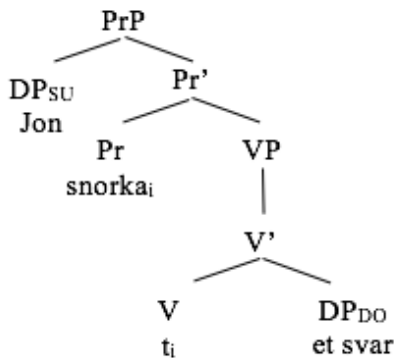
Ramme 1 representerer intransitive setningskonstruksjoner (Åfarli, 2007: 3). Den rammen tilbyr dermed bare den syntaktiske rollen subjekt. Subjektets semantiske tolkning bestemmes i stor grad av det leksikalske elementet som implementeres i strukturen. Semantikken i den intransitive rammen kan derfor sies å være svært generell. Én type intransitiv tolkning impliserer en aktivitet, som for eksempel å *hoppe* eller *gå*. Her forstår man at subjektet aktivt går inn for å foreta handlingen, og opptrer intensjonalt.<sup>3</sup>

Denne intensjonale rollen viser at en handling skjer bevisst og tilsiktet, som for eksempel i setningen ”*Jon gikk*”. Her ser vi at *Jons* vilje ligger bak gå-handlingen, og at *Jon* selv velger hvilken handling han skal foreta seg.

Andre intransitive verb impliserer mer en tilstand eller hendelse, som for eksempel å *sove*, å *fryse*, eller å *snorke*. Man kan tenke seg at subjektets vilje ikke nødvendigvis ligger bak en slik tilstand eller hendelse, men at subjektet snarere er underlagt den tilstanden eller hendelsen som verbet refererer til. Her er subjektets semantiske rolle derfor ikke-intensjonal. I en setning som ”*Jon snorka*” kan vi ikke godt anta at subjektet begår en tilsiktet, bevisst eller valgfri handling. Å *snorke* kan snarere antas å være en tilstand eller hendelse som subjektet blir

<sup>3</sup> Her skal man altså forstå det slik at det leksikalske elementet som utgjør subjektreferenten, er den enheten som egentlig skal tilskrives egenskapen.

gjenstand for. Den semantiske tolkningen subjektet får i intransitive setninger, avhenger derfor i stor grad av det leksikalske elementet som implementeres i strukturen.

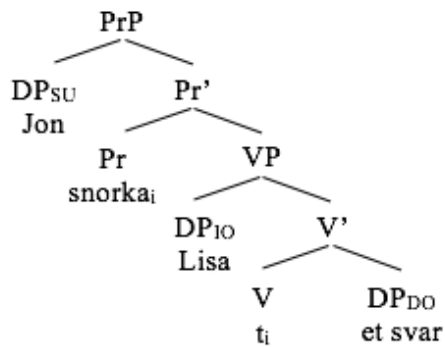


Figur 2: *Jon snorka et svar*

Ramme 2 viser at verb vi tradisjonelt tenker på som intransitive, kan ta objekt, og representerer dermed transitive setningskonstruksjoner (Åfarli 2007). Den transitive rammen viser en strukturell asymmetri mellom subjektet og det direkte objektet. Her er det tydelig at subjektet dominerer objektet og får syntaktisk prominens i setningen. Som i ramme 1, er imidlertid semantikken i ramme 2 også svært generell. Setningen ”*Jon snorka et svar*” kan for eksempel tolkes som en kausativ-

intensjonal tolkning, der subjektet *Jon* har en direkte skapende påvirkning på objektet *et svar* og begår en talehandling. Den tidligere ikke-intensjonale tilstanden i *å snorka* trekkes dermed mot en intensjonal tolkning av syntaksen. Men man kan også tenke seg at *Jon* ikke er klar over at han svarer fordi han sover, slik at setningen er ikke-intensjonal, selv om den er kausativ. Kausative, ikke-intensjonale tolkninger av den transitive strukturen blir særlig fremtredende når subjektet er inanimat, som for eksempel i ”*Steinen knuste vinduet*”, eller ”*Flyet skremmer Jon*”. Man kan vanskelig tenke seg at inanimerte subjekter som *steinen* eller *flyet* bevisst og tilsiktet begår en handling selv om de påvirker objektet.

Imidlertid trenger ikke den transitive strukturen å implisere kausalitet overhodet. For eksempel kan verb som kategoriseres som psykologiske tilstander, ha en ikke-kausativ rollesemantik. Å være underlagt en tilstand indikerer jo nettopp ikke at subjektet har noen direkte virkning på objektet. Et eksempel på dette kan være *å frykte*, som indikerer at *X frykter Y*; ”*Jon frykter å fly*”. Her er det klart at DP-en *Jon* er subjekt og bærer av den psykologiske tilstanden. Men det ser ut til at det er objektet *å fly* som framkaller den psykologiske tilstanden hos subjektet. Denne setningen har derfor en ikke-kausativ tolkning, og de semantiske rollene som genereres er ikke de prototypiske rollene *agens* og *patiens*. Som vi ser, avhenger semantikken i ramme 2 også svært mye av de leksikalske elementene som implementeres i strukturen. Den transitive rollesemantikken i ramme 2 må romme både kausative og ikke-kausative setninger, og implisere både intensjonalitet og ikke-intensjonalitet, noe som gjør den svært generell og abstrakt.



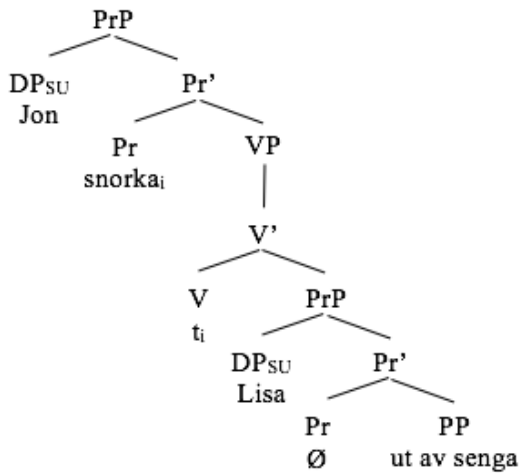
Figur 3: *Jon snorka Lisa et svar*

Den ditransitive rammen, ramme 3, kaller jeg for transaksjonsrammen, ettersom den representerer setninger der det skjer en transaksjon av noe fra én aktør til en annen. I motsetning til de to første rammene, er semantikken i transaksjonsrammen svært fokusert og restriktiv, noe som skyldes den mer komplekse strukturen til rammen. Verb som settes inn i ramme 3, får en klar *goal*-semantikk, selv om dette ikke skulle impliseres i verbet.

Implementeringen av et indirekte objekt i strukturen demper kraften i det semantiske innholdet i verbet og reduserer antallet mulige tolkninger til én. Et eksempel på dette kan være setningen ”*Jon snorka Lisa et svar*” eller ”*Jon hosta Lisa et brev*”. Her er det tydelig at den verbalinterne DP-en *Lisa* blir mottaker av en transaksjon og får semantisk rolle som *benefisient*. De postverbale DP-ene *et svar* og *et brev*, får semantisk rolle som *patiens* og er det leddet som blir overført i transaksjonen.

Det som skiller de to siste rammene fra de tre første, er at de har en resultativ karakter (Åfarli 2007: 5). Disse rammene har derfor, i likhet med ramme 3, en mer kompleks syntaktisk struktur. Dette gir dem en mer spesifikk, fokusert og innsnevret rammesemantikk enn de to første rammene. Ramme 4 er malen for strukturer med enkle resultative småsetninger. Denne rammen kalles derfor gjerne bare resultativ ramme. Ramme 5 er derimot en ditransitiv-resultativ ramme og inneholder på samme tid en transaksjonsverdi og en resultativ småsetning. I rammene 4 og 5 genereres den relevante postverbale DP-en som småsetningssubjekt i spesifikator-posisjonen til PrP. PrP står komplementært til VP og er her plassert i den posisjonen man tradisjonelt har tilskrevet den funksjonskategoriske frasen for småsetninger. PrP forener småsetningssubjekt og –predikat i et semantisk predikasjonsforhold og skaper en strukturell parallell mellom hovedsetninger og småsetninger (Nygård 2013: 178).

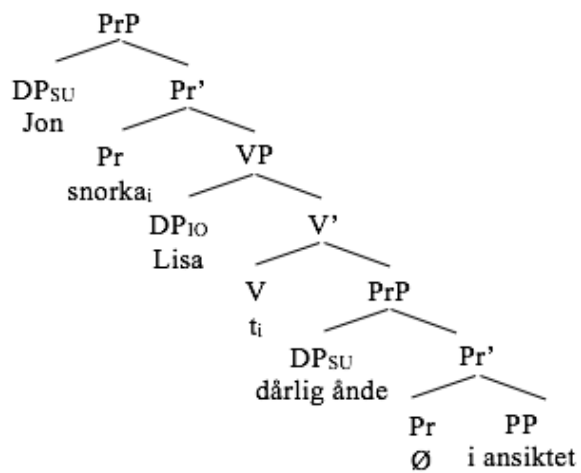




Figur 4: *Jon snorka Lisa ut av senga*

resultative småsetningen. Småsetningssubjektet får den semantiske rollen fra småsetningspredikatet og ikke fra verbet. Slik får småsetningssubjektet rollen til den som har egenskapen å "bli" egenskapen i småsetningspredikatet. Dette illustreres i setningen "Jon snorka Lisa ut av senga". Her får det semantisk-konseptuelle innholdet i å *snorke* en tydelig resultativ tolkning ved at subjektet *Jon* handler på en slik måte at småsetningssubjektet *Lisa* "blir" *ut av senga*. *Lisa* får dermed rollen til den som har egenskapen å "bli" *ut av senga*, mens *Jon* har rollen som *agens* og er årsaken til dette resultative saksforholdet.

Ramme 5 kalles den ditransitiv-resultative rammen. Denne rammen inneholder på samme tid en transaksjon og en resultativ småsetning. Dette gir strukturen en svært snever og innskrenket semantikk, og kraften i det semantisk-konseptuelle innholdet i verbet dempes kraftig. I figuren ved siden av ser vi for eksempel at det tradisjonelt sett



Figur 5: *Jon snorka Lisa dårlig ånde i ansiktet*

intransitive verbet å *snorke* trekkes i en retning som impliserer både transaksjonssemantikk og resultativitet. Den resultative småsetningen tilbyr en klar tilleggsinformasjon om hvor det som blir overført i transaksjonen, havner. I denne setningen forstår vi at den *dårlige ånden* som er overført fra *Jon* til *Lisa* havner *i ansiktet*. Småsetningspredikatet i ramme 5 vil typisk realiseres med en lokativ preposisjon

Ramme 4 er altså rammen for resultative småsetninger. Denne rammen trekker det semantisk-konseptuelle innholdet i verbet i en bestemt retning: resultativitet. Verb som settes i denne rammen får derfor en klar, resultativ semantikk, selv om det ikke skulle impliseres i verbet. Den strukturelle asymmetrien mellom subjektet og småsetningssubjektet impliserer en kausativ tolkning. Slik forstår vi at subjektets handling er årsaken bak saksforholdet som oppstår i den

som kjerne og et kroppsdelnomen som komplement. Denne PP-en tolkes som uavhengelig eiendom til det indirekte objektet i oversetningen. Det indirekte objektet kalles derfor gjerne possessivt objekt i slike konstruksjoner. I setningen over står leddet *Lisa* som possessivt objekt til kroppsdelnomenet *ansiktet*, slik at vi forstår at *ansiktet* eies av *Lisa* i en del-hele-relasjon.

Eik (2014) foreslår en analyse av ramme 5 der det ikke er obligatorisk å realisere småsetningssubjektet med en fonetisk synlig DP. På denne måten kan ramme 5 antas å ligge til grunn for prosesser som foregår i setninger som ”*han tråkka ho på foten*”. Eik (2014: 68-71) foreslår her at småsetningssubjektet er fylt av en usynlig konstituent, merket Ø. Det er to hovedårsaker til at hun velger denne analysen. I en transitiv konstruksjon (ramme 2) hadde PP-en måttet bli tolket som et adjungert predikatsadverbial. Dette medfører at man skulle kunne utelate kroppsdelnomenet som utgjør predikatsadverbialet, noe som vurderes som uakseptabelt av norske språkbrukere: \**Han tråkka ho*.

Den andre årsaken til at Eik (2014) velger ramme 5, er at ytringen ikke ser ut til å inneholde en resultativ småsetning, slik som ytringene i ramme (4). Å derivere ytringen i ramme 4 vil si at småsetningen skulle kunne skrives om til en aktiv setning med kopulaverbet *å være*:

- *Hun la duken på bordet* → *Duken er på bordet*
- *Han tråkka ho på foten* → \**Ho er på foten*

Som vi ser, ser det ikke ut til at det possessive objektet *ho* kan danne en aktivsetning med småsetningspredikatet. Eik (2014) kommer derfor fram til at possessivt objekt-setninger ikke tilhører ramme 2 eller 4. Possessivt objekt-setninger ser ut til å ha mer til felles med en ditransitiv semantikk, der leddet *ho* får semantisk rolle som mottaker av en transaksjon. DP-en *ho* får derfor syntaktisk plassering i spesifikator-posisjonen til VP i oversetningen, som utgjør posisjonen til det possessive objektet.

I ny-konstruksjonistisk teori er det en sentral tanke at alle verb i utgangspunktet skal kunne settes i alle de fem rammene. Leksikalsk innsetting i strukturen er ment å berike en ytring og gjøre den tydeligere (Nygård 2013: 122). Når et leksikalsk element blir satt inn i en syntaktisk struktur, er det det semantisk-konseptuelle innholdet i verbet strukturen skal forme og strekke på. Dersom det semantisk-konseptuelle innholdet i det leksikalske elementet er for fjern fra det strukturen forsøker å forme det til, resulterer det i at vi oppfatter setningen som dårlig (Eik 2014: 10). Åfarli (2007: 14) peker derfor på at det vi tenker på som tradisjonelle verb, generelt sett knyttes til en rik semantisk-konseptuell betydning, som inkluderer implisitte, semantiske roller. De implisitte rollene i tradisjonelle verb er med på å legge føringer for hvordan verbene kan brukes og formes syntaktisk, og fører til at noen verb har en mer naturlig

plass i noen rammer enn i andre. Åfarli (2007) formulerer harmonihypotesen for å forklare dette forholdet mellom de semantiske rollene i tradisjonelle verb og rammesemantikken i den syntaktiske strukturen. Dersom det er sammenfall mellom de implisitte rollene i verbet og den semantikken som er gitt i rammen, oppfatter vi setningen som harmonisk og akseptabel. Dersom rollene i verbet derimot ikke harmoniserer med semantikken i rammen, oppfatter vi setningen som rar eller dårlig.

I denne oppgaven vil verb som sammenfaller eller harmoniserer fullstendig med en gitt ramme, omtales som prototypiske for rammen. Videre vil forholdet mellom verbets implisitte roller og den semantikken som ligger i rammen være et sentralt poeng i analysen av barns forståelse for forholdet mellom syntaks og semantikk. I metodekapitlet skal jeg derfor diskutere hvordan det å plassere verb i uvante rammer kan gi en pekepinn på hvor barna befinner seg i sin syntaktisk-semantiske utvikling. Hvorvidt barna mestrer å skape en fruktbar tolkning av setninger med semantisk disharmoni mellom verb og ramme, kan si oss noe om hvor godt befestet rammene ser ut til å være i den internaliserte grammatikken deres.

### 3. Empiri

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilke valg jeg har tatt for å kunne svare på forskningsspørsmålet til masteroppgaven. Derfor vil forskningsspørsmålet først bli gjengitt i underkapittel 3.1. Deretter følger en beskrivelse av informantene i underkapittel 3.2. Her vil det bli gjort rede for hvordan undersøkelsene har kunnet bli realisert ved at ledelsen i en barnehage i Trøndelag stilte barnehagen til disposisjon. Jeg vil også belyse hvilke trekk som har blitt gjort for å anonymisere disse barnehagebarna. Til slutt kommer jeg i underkapittel 3.3. *Metode* inn på hvordan dataene til masterprosjektet har blitt samlet inn. De framgangsmåtene som ble valgt, er *deltagende observasjon* og *tolkningsvurderinger* innhentet fra barna. Disse framgangsmåtene vil bli forklart og satt i sammenheng med å skulle undersøke barns syntaktisk-semantiske utvikling. Jeg vil dessuten diskutere hvilke fordeler og ulemper som melder seg når deltagende observasjon og tolkningsvurderinger utgjør metoden for datainnsamlingen i den barnehagen man til vanlig arbeider i. Selve resultatene fra datainnsamlingene blir framstilt i underkapittel 3.4. *Resultater*.

#### 3.1. Forskningsspørsmål

Undersøkelsene i dette prosjektet springer ut fra teorien om at barn er avhengige av å utvikle tilgang på syntaktisk-semantiske ramme når de skal produsere og forstå språk. Hypotesen har blitt formet på grunnlag av at det er essensielt for barn å kunne kommunisere med voksne, samt at barn ser ut til å prate syntaktisk korrekt når de er rundt 4 år gamle. Derfor er det naturlig å anta at barn mellom 4 og 6 år har utviklet tilgang på de samme syntaktisk-semantiske rammene som voksne språkbrukere har tilgang på. For å kunne teste hypotesen vitenskapelig har jeg omformulert den til et konkret forskningsspørsmål som undersøkelsene søker å gi svar på:

- *Har barn mellom 4 og 6 år utviklet tilgang på de samme syntaktisk-semantiske rammene som voksne språkbrukere har?*

I formuleringen av forskningsspørsmålet ligger det at jeg har vært iført rammeanalytiske briller under datainnsamlingen. Det vil si at jeg har forutsatt at det er rammebruk det har blitt funnet eksempler på, der dette kan være sannsynlig. Samtidig tyder noen interessante funn på at ikke alle barn mellom 4 og 6 år har utviklet tilgang på den samme syntaktisk-semantiske informasjonen som det voksne har. Rammenes tilgjengelighet ser blant annet ut til å avhenge av barnas alder og kompleksiteten i den syntaktiske strukturen. Eksempler som antyder at barna ikke benyttet seg av syntaktisk-semantiske rammer for å forstå det som ble sagt i noen tilfeller, vil derfor også bli framstilt og diskutert.

### 3.2. Informanter

Informantene som deltok i prosjektet, gikk på avdelingen for store barn i en barnehage i Trøndelag. På tidspunktet for undersøkelsene jobbet jeg i barnehagen og var godt kjent med barna, noe som er en fordel i forskning der barn er informanter (Tetzchner et al. 1993). Ledelsen i barnehagen åpnet opp for at avdelingen kunne stilles til disposisjon for prosjektet. Barnas foreldre fikk dermed tildelt et skriv med informasjon om masteroppgaven, og samtykket i at barna kunne delta som informanter både i observasjonene og ved tolkningsvurderingene. Slik består barnegruppen av 13 barn fra 4 til 6 år, der det er 9 jenter og 4 gutter. For å sikre anonymitet har barna fått fiktive navn i resultatframstillingen. Men for å kunne svare på forskningsspørsmålet, har de blitt listet opp med korrekt alder og kjønn, og alderen knyttes til den måneden funnene ble gjort. Fordi barnas kjønn og alder har blitt oppgitt i resultatene, er prosjektet meldt inn til NSD – Personvernombudet for forskning.

Det har vært et mål i seg selv at undersøkelsen ikke skulle gå på bekostning av mitt pedagogiske virke. Derfor er jeg svært takknemlig for den romsligheten barnehagen viste meg med hensyn til å kunne sette meg ned og notere i løpet av arbeidsdagen. Når det viste seg at fastlagte planer og rutiner førte til flyktige og avbrutte forsøk på undersøkelser, fikk jeg i tillegg anledning til å komme noen dager ekstra, ens ærend for å være sammen med barna. Derfor vil jeg gjerne trekke fram at barnehagen og de ansatte har vært svært behjelpelige når de har gitt meg denne muligheten.

Til tross for dette utgangspunktet har andre faktorer likevel spilt inn på undersøkelsens resultater. For det første har barnegruppen i seg selv få medlemmer, og aldersgruppene var ujevne. I alt var fem barn rundt 4 år gamle, åtte barn rundt 5 år og bare ett barn ca. 6 år i løpet av undersøkelsen. Derfor vil jeg på forhånd gjøre oppmerksom på at en større gruppe av 6 år gamle informanter kunne ha gitt et mer nyansert bilde av det syntaktisk-semantiske utviklingstrinnet som 6-åringene befinner seg på. Den 6 år gamle informanten som var tilgjengelig for prosjektet, kan nemlig sies å være et særdeles språklig dyktig barn for sin alder. Selv om hun representerer noen interessante funn i dette forskningsprosjektet, er det derfor rimelig å anta at 6-åringene flest ikke sitter på samme grammatiske kompetanse som det denne jenta gjorde.

Dessuten har årsaker som sykdom, hjemmeværende foreldre og ekstra ferieuttak ført til at flere barn på ulike alderstrinn har vært mye fraværende i visse perioder. Systematiske og parallelle undersøkelser på tvers av alderstrinn har derfor vist seg å kunne være vanskelig å

gjennomføre, og flere barn på hvert alderstrinn hadde kunnet gi bedre muligheter for en korrekt beskrivelse av barns syntaktisk-semantiske utvikling.

### 3.3. Metode

For å finne ut om barna hadde utviklet tilgang på de syntaktisk-semantiske rammene var det nødvendig å lete etter rammebruk på to områder. For det første ble det undersøkt hvorvidt barna så ut til å benytte seg av rammene da de selv produserte språk, altså mens de pratet. For det andre ønsket jeg å finne ut om barna gjorde bruk av rammer for å forstå det jeg som voksen sa til dem. Dette førte til at det ble samlet inn to datagrunnlag, der det ene har gått på barnas egne språkproduksjon og det andre på hvordan barna har tolket og forstått det som blir sagt. Samlet sett sikrer de to datasamlingene metodetriangulering og har gitt analysene et mer nyansert bilde av barnas syntaktisk-semantiske utvikling.<sup>4</sup> Som framgangsmåte for datainnsamlingene tok jeg utgangspunkt i *deltagende observasjon*, samt *tolkningsvurderinger* innhentet fra barna. I de to neste underkapitlene følger to diskusjoner knyttet til hvordan disse framgangsmåtene har tatt form og blitt realisert.

#### 3.3.1. Deltagende observasjon

Under observasjonene var hensikten å finne ut om barna benyttet seg av de syntaktisk-semantiske rammene når de pratet. Observasjonene søkte derfor å avdekke rammene i barnas egen språkproduksjon. Det er i seg selv utfordrende å skulle finne empiriske eksempler på et teoretisk prinsipp som det syntaktisk-semantiske rammer er. For å kunne anta at barna benyttet seg av ferdig genererte rammer, var det derfor nødvendig å lete etter rammebruk på to måter. For det første undersøkte jeg om det var mulig å finne eksempler på hver av de ulike setningsstrukturene som rammene tilsvarer. Eksempler på hver av strukturene kunne tilsi at barna hadde tilgang på syntaksen til rammene i den internaliserte grammatikken deres. For det andre var det hensiktsmessig å finne ut om barna benyttet seg av setningsstrukturene på en kreativ måte. For eksempel ble det undersøkt om barna satte verb inn i uvante rammer. Dersom barna plasserte verb inn i strukturer som ikke var prototypiske for det verbet som ble benyttet, ville det være en god indikasjon på at en underliggende syntaktisk-semantisk ramme – og ikke verbet – ga setningen dens semantiske roller. Slik produksjon kunne argumentere for at ferdig genererte syntaktisk-semantiske rammer må være til stede for at barnet skulle kunne ytre seg, samt at barnet hadde utviklet tilgang på rammen.

---

<sup>4</sup> Se for eksempel Jick (1979) for en utdypende definisjon av metodetriangulering.

Det er imidlertid aktuelt å peke på at tilgangen på strukturer ikke nødvendigvis impliserer tilgang på alle de mulige tolkningene strukturene kan gi. På én side er det naturlig å anta at selve strukturen internaliseres relativt tidlig, ettersom barn tidlig setter ord i en syntaktisk meningsfull rekkefølge (Lust, 2006). På en annen side kan det tenkes at den fulle semantikken i rammene er gjenstand for en kontinuerlig utvikling også etter at strukturene i seg selv er tilgjengelige. Dette fordi rammesemantikken kan være mer abstrakt enn selve strukturen. Når det gjelder å finne ut om alle barna mellom 4 og 6 år mestrer forståelse av rammene, kan tolkningsvurderinger innhentet fra barna derfor gi et mer utdypende og nøyaktig svar. Tolkningsvurderingene kan i større grad fokusere på semantikken i rammene og undersøke om det finnes aldersmessige forskjeller på å mestre den fulle rammesemantikken.

Min rolle under observasjonen var det Johannesen, Tuft & Christoffersen (2010: 100) kaller en svært deltagende observatør ettersom jeg var en naturlig del av testgruppen. Fordelen med deltagende observasjon som metode i denne undersøkelsen, var å kunne betrakte barna i deres "naturlige miljø" i barnehagen uten at de ble påvirket av at de var i en testsituasjon. Det var fordelaktig å kjenne barna gjennom yrket mitt, slik at de ikke ble urolige ved mitt nærvær som observatør. Feilkilder knyttet til en uvant testsituasjon ble dermed luket ut. Dessuten er observasjon en naturlig del av arbeidsoppgavene i en barnehage. Å ha spesifikke elementer å lete etter under samspillet med barna, skjerpet min faglige bevissthet rundt barnas språklige utvikling.

Ulempen med rollen som deltagende observatør var imidlertid at det kunne være vanskelig å være "flue på veggen" i løpet av arbeidstiden. Fordi undersøkelsen skulle integreres i vanlige arbeidsrutiner, kunne observasjonene bli flyktige og diskontinuerlige fordi de ble avbrutt av andre gjøremål. Dette gjorde systematiske og parallelle undersøkelser vanskeligere. Den deltagende observatørrollen medførte dessuten at barna ikke lot meg observere uavbrutt. Da jeg noterte ytringene deres, spurte de om hva jeg skrev, om jeg kunne lese høyt og så videre. Derfor lå det i luften en overhengende fare for at barna likevel kunne forstå at de ble observert og vurdert på ytringene sine. Imidlertid beroliget jeg dem med at jeg "*bare skrev ned tankene mine*", slik at notatskrivingen min ikke skulle føre til at de ble usikre på seg selv. De mistet derfor fort interessen for skrivingen min og ble vant til den.

### 3.3.2. Tolkningsvurderinger innhentet fra barna

Barnas tolkningsvurderinger innhentet jeg for å undersøke om barna benyttet seg av rammer når de skulle forstå språk. Her var det altså sentralt å undersøke om barna benyttet seg av den

semantiske informasjonen i rammene for å forstå det jeg som voksen sa til dem. Dette står i kontrast til å forstå en setning ut fra konseptuell kunnskap om de implisitte rollene til verbet. Dersom en setning forstås ut fra det konseptuelle innholdet i verbet, kan det tyde på at en underliggende syntaktisk-semantisk setningsstruktur ikke foreligger i den internaliserte grammatikken til barna. Måten å realisere tolkningsvurderingene på ble dermed å sette verb inn i uvante rammer, slik at rollene i verbet og semantikken i rammen skapte en semantisk disharmoni. På denne måten måtte barna benytte seg av sin kompetanse på rammer for å tolke det som ble sagt.

For eksempel anses *å hoppe* tradisjonelt som et prototypisk intransitivt verb. Ved et tilfelle spurte jeg ”*Hoppet hun deg vann i ansiktet?*”. Her hadde jeg satt verbet inn i ramme 5, som gir en ditransitiv-resultativ tolkning. Slik har vi en semantisk disharmoni mellom den implisitte rollen i verbet og den ditransitiv-resultative semantikken i rammen fordi *å hoppe* ikke impliserer en ditransitiv-resultativ tolkning i seg selv. Barnets respons på denne disharmonien forstod jeg som et uttrykk for i hvilken grad barnet hadde tilgang på semantikken i rammen. Dersom barnet misforstod spørsmålet, kunne det tyde på at hun ikke hadde tilgang på den semantikken som genereres i den gitte rammestrukturen. Dersom hun forstod spørsmålet til tross for disharmonien mellom verbroлле og rammesemantikk, kunne det motsatt sees på som et uttrykk for at hun hadde tilgang på den semantikken som rammen genererer og ikke var avhengig av det konseptuelle innholdet i verbet for å tolke setningen.

Tolkningsvurderingene kan sees på som en form for akseptabilitetsvurderinger, som ifølge Nygård (2013) er en vanlig framgangsmåte innenfor generativ språkvitenskap.<sup>5</sup> Tolkningsvurderingene skiller seg fra akseptabilitetsvurderinger i form av at barna måtte vurdere og tolke *hva* en akseptabel eller velformet setning *betyr*. Akseptabilitetsvurderinger går ellers ut på at informanter vurderer i hvilken grad en setning er akseptabel eller velformet. Parallelt med at barna vurderte hvilken tolkning de skulle tilskrive en setning, vurderte også jeg om barna forstod setningen eller ikke. Derfor kan en si at jeg har hentet inn tolkningsvurderingene fra barna og vurdert deres tolkningsvurdering etter de grammatiske prosessene jeg som voksen har tilgang på i min internaliserte grammatikk.

Dette er imidlertid en framgangsmåte som ble til fortløpende, i tråd med at flere utfordringer meldte seg underveis. Det første jeg oppdaget, var at barn mellom 4 og 6 år ikke har utviklet et metaspråk som de kan benytte seg av når de skal reflektere over ytringer (Lust

---

<sup>5</sup> Se for eksempel Schütze (1996) om akseptabilitetsvurderinger som lingvistisk metode.



2006). På et tidspunkt innledet jeg en samtale med ”*Nå skal jeg si en setning, og dere må fortelle meg om man kan si den eller ikke. Er dere klare?*” Barna reagerte med å kikke på meg i full forvirring. Det var tydelig at de ikke hadde forstått hva jeg ville fram til. De hadde ikke noe begrep om hva *en setning* var. Samtidig hadde de problemer med å tolke ”[...] *fortelle meg om man kan si den eller ikke.*” Spørsmål innledet med ”*Kan man si?*” ble tolket som ”*er det lov til å si?*”. Det viste seg at barna svarte på slike spørsmål ut fra semantiske og pragmatiske faktorer og ikke ut fra grammatiske refleksjoner (Lust 2006: 129). Et eksempel på dette, er da en 4 år gammel jente på spørsmålet ”*Kan man si: jeg spiser mamma og pappa ut av huset?*” svarte: ”*Ja, det kan man. For det gjorde jeg og mamma og pappa i fjor sommer, og det var så koselig.*” Hun svarte altså på om det i praksis er mulig å spise *ute med mamma og pappa* og ikke på om setningen var en grammatisk mulig setning i norsk. (I tillegg misforstod hun det resultative predikasjonsforholdet i rammen og konstruerte sin egen semantiske tolkning av det som ble sagt. Se kapittel 4 for en nøyere analyse av dette svaret.)

Denne erfaringen førte etterhvert til at jeg modifiserte ordlyden i spørsmålene som ble stilt. Dermed ble spørsmålene mer direkte, slik at barnas respons ga en tydeligere indikasjon på om de hadde forstått rammen eller ikke. Eksempelvis spurte jeg barna ”*Kan man spise mamma og pappa ut av huset?*” eller ”*Kan man rutsje sklia varm?*” Da et av barna på spørsmålet ”*Kan man rope noen i øret?*” svarte ”*Nei, det er ikke lov.*”, tolket jeg det derfor slik at barnet faktisk *forstod* spørsmålet – og dermed rammen. I de tilfellene der barna bare svarte bekreftende eller benektende på et slikt spørsmål, spurte jeg også ”*Hva betyr det, å rope noen i øret?*”. Dette gjorde jeg for å få et mer utdypende svar, slik at jeg lettere kunne avgjøre om barnet hadde forstått spørsmålet og den syntaktisk-semantiske rammen. Imidlertid oppdaget jeg at barna heller ikke alltid tolket et slikt spørsmål ut fra lingvistiske prinsipper, men snarere kunne bli forvirret av at jeg spurte om hva noe kunne bety, når jeg nettopp hadde spurt om det var lov:

Jeg: *Kan man rope noen i øret?*

Jente 4: *Nei, det er ikke lov.*

Jeg: *Hva betyr det, da? Å rope noen i øret?*

Jente 4 (ser usikkert på meg): *Det vet jeg ikke.*

Tetzchner et al (1993: 272) peker på at barn ifølge pragmatiske forklaringsmodeller er mer avhengige av situasjonsforhold tidlig i språkutviklingen enn senere. Derfor valgte jeg noen ganger å stille spørsmål som hadde en umiddelbar relasjon til den ekstralingvistiske konteksten.

Dette er uproblematisk når det gjelder å avklare om barn benytter seg av rammer for å forstå språk. Fordi jeg benyttet uvante verb i rammene, måtte barna vurdere setninger ut fra semantikken i rammene og ikke gjennom de implisitte rollene i verbet. At de kunne relatere det som ble sagt til den samtidige konteksten, tilsier at de fikk hjelp til å danne seg et semantisk-konseptuelt bilde av setningen, men at de var avhengige av kunnskap om rammer for å kunne tolke den riktig syntaktisk-semantisk sett. Til tross for at barna kunne relatere spørsmålet til den ekstralingvistiske konteksten, måtte de derfor like fullt benytte seg av den syntaktisk-semantiske kunnskapen de hadde for å kunne tolke det som ble sagt.

### 3.4. Resultater

Resultatene er strukturert etter funn fra henholdsvis observasjonene og tolkningsvurderingene. Derfor vil barnas egenproduksjon først bli gjengitt i underkapittel 3.4.1. *Rammebruk ved egenproduksjon*. Dette underkapitlet er delt inn etter eksempler på barnas bruk av hver av de fem rammene og gjengir fragmenter av dialoger som barna har hatt seg imellom. Eksemplene som er gjengitt her, viser derfor hvorvidt barn har utviklet tilgang på strukturen til rammene. Deretter følger en framstilling av de dialogene jeg har hatt med barna i underkapittel 3.4.2. *Rammebruk ved tolkningsvurderinger*. Her kommer det fram hvilke spørsmål jeg har stilt, eller ytringer jeg har sagt gjennom hver ramme, og hvordan barna har respondert på dette. Disse eksemplene viser derfor i hvor stor grad rammesemantikken er utviklet hos barna. Begge underkapitlene er strukturert systematisk etter eksempler på bruk av rammene 1, 2, 3, 4, og 5. Innenfor hvert underkapittel er den ulike rammebruken dessuten strukturert etter den datoen funnene ble gjort.

Barna har blitt listet opp med alder. Alderen er notert som *år;måned*. Noen barn har blitt listet opp flere ganger med ulik alder. Her er det altså snakk om ett og samme barn på ulike tidspunkt i undersøkelsen.

#### 3.4.1. Rammebruk ved egenproduksjon

I dette underkapitlet presenterer jeg funnene fra observasjonene i undersøkelsen. Her vil derfor fragmenter av barnas dialoger seg imellom bli gjengitt. Jeg vil også gjøre oppmerksom på at det i noen tilfeller kan være at setninger fra andre rammer forekommer under en ramme. Dette har blitt gjort for å unngå at dialogen brytes opp.

*Ramme 1 Intransitiv ramme*

**Oktober 2015**

En gutt lager prompelyd med tunga ut av munnen mot Olav 4;2 år. Olav får spyttdråper i ansiktet.

Olav 4;2 (tørker spytt fra ansiktet sitt): ”Å, han posjer på meg!”

Han har laget verbet selv, sannsynligvis ut fra regler om onomatopoetikon.

**Mars 2016**

Amina 4;11: ”Noen prompa! Ikke jeg!”

Nina 4;4 (fniser): ”Ida, Erik rapa!”

Linn 4;5: ”Jeg ser ikke!”

**April 2016**

Mari 3;9 kommer trist bort til meg i utetida.

Mari 3;9: ”Ida, jeg får ikke leke med gutta boys.”

Jeg: ”Får du ikke leke med gutta boys?”

Mari 3;9: ”Nei, de løper fra meg.”

*Ramme 2 transitiv ramme<sup>6</sup>*

**Mars 2016**

Mari 3;8: ”Jeg var babyen!”

Guro 3;8: ”Jeg var mammaen!”

Thea 3;10 (vil være med og leke): ”Men hva kan jeg være da? Jeg ville være babyen deres!”

Mari 3;8: ”Du kan være mammaen, du.”

Guro 3;8: ”Nei, jeg var jo mammaen!”

Amina 4;11 (meglende): ”Det kan være to mammaer.”

Thea 3;10: ”Nei! Nå vil jeg ikke være noe.” (Går sin vei gråtende.)

---

<sup>6</sup> Under den transitive rammen vil jeg også kategorisere kopulasetninger, selv om disse konstruksjonene ikke er prototypiske transitive strukturer. Hensikten med dette er å vise at barna har tilgang på strukturer med obligatorisk postverbale ledd i deres internaliserte grammatikk. Kopulasetninger har derfor mye til felles med transitive setningsstrukturer ettersom subjektpredikativet er obligatorisk.

Milla 4;2 (leker med dukke): *”Jeg tror kanskje babyen trenger smokken for å sove litt. Sånn baby. Hvis du er flink og legger deg, skal du få en premie av meg. Skal vi gå hjem, baby? Mamma skal lage middag.”*

Ingeborg 5;1 og Linn 4;5 leker at de er lege og pasient når Amina 4;11 vil komme inn på rommet.

Ingeborg 5;1: *”Ikke kom inn her! Det her er sjukehus, og bare sjuke får komme inn.”* (I denne ytringen er det også intransitive setninger.)

Amina 4;11: *”Jeg er sjuk! Jeg var storesøster!”* (Hun får komme inn.)

Ingeborg 5;1: *”Du skulle også få sprøyte.”*

### *Ramme 3 Transaksjonsrammen*

Vi sitter og spiser ute, og vinden får tak i et mellomleggs-papir.

Mari 3;8: *”Kan noen gi meg papiret mitt?”*

Ingeborg 5;1 (hengende opp ned i et tau i klatrestativet): *”Kan noen gi meg snø?”*

### *Ramme 4 Resultativ småsetning*

#### **Februar 2016**

Nina 4;3 og Amina 4;10 leker på puterommet i kjelleren. Putene er relativt harde og kan brukes som byggeklosser.

Nina 4;3 (har laget en tunnel av noen av putene): *”Jeg greier å få meg gjennom her! Se, jeg greier å få meg gjennom her!”*

Amina har funnet ut at det er gøy å samle alle putene i ”skumgummibassenget” og kaster alle ledige byggeklossputer oppi der.

Amina 4;10: *”Nina, vi kaster putene oppi!”*

#### **Mars 2016**

Vi er ute på en lekeplass utenfor barnehagen. Her er et stort klatrestativ med hengebruer og tunneler.

Guro 3;8: *”Jeg klarer å få meg gjennom hullet.”* (Klatrer over hengebrua til tunnelen i enden.)

Jeg: *”Hvordan gjør du det?”*

Merethe 6;0: *”Du løfter deg opp.”*

Amina 4;11 (vil vise hvor sterk hun har blitt): ”Jeg greier å få stolen over hodet mitt!”

Marius 4;4 (leker innbruddstyv): ”Jeg kasta en stein gjennom vinduet ditt.”

Ingeborg 5;1 (til Amina 4;11): ”Du la deg på magen.”

Vi sitter ved matbordet.

Thea 3;10 (furter litt): ”Å, ingen sender melk til meg.”

Jeg (prøver å påvirke rammebruken, slik at hun benytter transaksjonsrammen): ”Kanskje du skal spørre om noen kan sende deg melka.”

Thea 3;10: ”Mari, kan du sende melk til meg?”

*Ramme 5 Ditransitiv-resultativ ramme 5<sup>7</sup>*

### **Mars 2016**

Vi står i gangen etter utetida og skal kle av oss. Ei jente brøler i raseri når hun ikke får til å kle av seg regnbuxa uten å ta av skoene først.

Merethe 6;0 sier: ”Ikke hyl meg i øret!”

Den andre jenta skriker igjen.

Merethe 6;0: ”Ikke rop meg sånn i øret, da!”

### **April 2016**

Mari 3;9 (oppgitt over for høy lyd): ”Ikke rop meg i øret!”

Amina 5;0 (kommer gråtende): ”Nina slo meg på foten!”

#### **3.4.2. Rammebruk ved tolkningsvurderinger**

I dette underkapitlet presenteres funnene fra tolkningsvurderingene som jeg innhentet fra barna. Her vil derfor spørsmål jeg har stilt, og dialoger jeg har hatt med barna bli gjengitt.

---

<sup>7</sup> Under denne rammen har jeg valgt å kategorisere konstruksjoner både med og uten synlig småsetningssubjekt i den resultative småsetningen. Resultatene fra barnas egenproduksjon er derfor eksempler på konstruksjoner uten synlig småsetningssubjekt. Se kapittel 2 for Eiks (2014) argumentasjon rundt slike konstruksjoner, eller kapittel 4.4. for en grundigere analyse av disse resultatene.

### *Ramme 1 og 2 Intransitiv og transitiv ramme*

#### **Mars 2016**

En kollega lager bursdagskrone og kommer på at hun skal hente glitter for å pynte på bokstavene.

Kollega: ”*Å, jeg må jo glitre litt!*” (Reiser seg fra stolen og går ut av rommet.) (Merk! Elliptisk variant av transitiv ramme. Men kan tolkes som intransitiv, se kapittel 4.)

Linn 4;5: ”*Skulle hun glitre litt?*” (Ser etter kollegaen min.)

Jeg: ”*Ja, jeg tror hun skulle glitre bokstavene på krona.*”

Linn 4;5 (ser ned på bokstavene): ”*Det blir fint.*”

#### **Januar 2016**

Milla 4;0, Guro 3;6 og Marius 4;2 tegner med tusjer.

Jeg: ”*Hvilken farge prefererer dere?*”

(Ingen svarer. Guro 3;6 ser opp på meg, som om hun venter på at jeg skal forklare hva jeg spurte om. Milla 4;0 og Marius 4;2 fortsetter å tegne og kikker ikke opp.)

Jeg: ”*Hvilken farge prefererer du, Guro?*”

(Hun svarer ikke, fortsetter å se på meg.)

Jeg: ”*Prefererer du gul, grønn, blå eller hvilken farge?*”

(Ingen respons.)

Jeg: ”*Hvilken farge liker du best?*”

Guro 3;6: ”*Rosa!*”

### *Ramme 3 Transaksjonsrammen*

#### **Desember 2015**

Jeg introduserer begrepet melkesjef. Hva det innebærer å være melkesjef er litt uklart, selv for meg. Men jeg sier til Ingeborg 4;10 at hun er melkesjef under dette måltidet.

Jeg: ”*Ingeborg, kan du sjefe de andre litt melk?*”

(Hun ser litt usikkert på meg før hun skrur av korken, går rundt bordet og heller melk i koppene til de andre barna.)

#### **Mars 2016**

Vi hører på musikk og danser litt. Jeg spør Ingeborg 5;1 og Merethe 6;0 om man ”*kan danse seg en kjæreste?*”. Jeg har hentet uttrykket fra Åfarli (2007: 11).

Merethe 6;0: *"Ja, man kan jo det."*

(Jeg avventer og ser på henne. Hun utbroderer:)

*"Hvis man danser så fint at noen vil være kjæreste med seg, så."*

Jeg: *"Ja, det går nok an!"*

Merethe 6;0: *"Ja, men det er nok ikke pop-dans."*

Jeg: *"Hva slags dans er det, tror du?"*

Merethe 6;0: *"Ball-dans, kanskje."*

(Jeg spør Ingeborg 5;1 om det samme.)

Jeg: *"Kan man kan danse seg en kjæreste?"*

(Hun ser usikkert på meg, nøler med å svare, kanskje fordi hun overhørte at Merethe nettopp hadde svart meg på spørsmålet.)

Ingeborg 5;1: *"Ja"*

Jeg: *"Hva betyr det, å danse seg en kjæreste?"*

Ingeborg 5;1: *"Det betyr at de nusser."*

Merethe 6;0: *"Kanskje det betyr begge deler. At det er en nussedans. Eller at de nusser mens de danser."*

Thea 3;10 har slått seg litt i pannen. Jeg løfter henne opp på fanget mitt og blåser på pannen for å trøste. Deretter sier jeg:

Jeg: *"Jeg blåser deg litt trøst."*

Thea 3;10: *"Ja."*

Jeg: *"Hva tror du det kan bety?"*

Thea 3;10: *"Det er godt til meg."* (Snufser.)

#### *Ramme 4 Resultativ småsetning*

##### **Desember 2015**

Erik 4;7, Nina 4;1, Amina 4;8 og jeg sitter ved matbordet. Jeg spør

*"Kan man si: Jeg spiser mamma og pappa ut av huset?"* og legger trykket på småsetningen.

Erik 4;7 (mer opptatt av brødiskiva si): *"Vet ikke."*

Nina 4;1 (synes det var et morsomt spørsmål, ser usikkert på de andre): *"Neeei!"*

Amina 4;8 (forsiktig): *"Ja, det kan man. For det gjorde jeg og mamma pappa i fjor sommer og det var så koselig."*

Jeg (litt overrasket): *"Gjorde dere?"*

Amina 4;8: ”Ja. Mamma smurte brødkiver og laga matpakke, og så tok vi med et teppe.”

Jeg: ”Ja, det var nok koselig!”

### **Januar 2016**

Milla 4;0, Guro 3;6 og Marius 4;2 tegner med tusjer.

Jeg: ”Husk å klikke korken ordentlig på!”

Milla 4;0: ”Ja, da.” (Hun trykker korken hardt på, til det sier klikk.)

### **Mars 2016**

Marius 4;4 og jeg sitter og spiser. Jeg benytter anledningen til å spørre Marius om ”Kan man spise mamma og pappa ut av huset?” Denne gangen spør jeg uten den metaspråklige innledningen ”Kan man si” ettersom jeg har erfart at barna foretrekker å svare ut fra pragmatiske prinsipper snarere enn grammatiske.

Jeg: ”Kan man spise mamma og pappa ut av huset?”

Marius 4;4: ”Ja, det kan man.”

Jeg: ”Hva betyr det, da? At man spiser mamma og pappa ut av huset?”

Marius 4;4: ”At man spiser mamma og pappa. Og da blir dem ikke i huset lenger.”

Ved en annen anledning spør jeg Merethe 6;0 samme spørsmål.

Jeg: ”Kan man spise mamma og pappa ut av huset?”

Merethe 6;0: ”Ja, man kan jo det.”

Jeg: ”Hva betyr det, da?”

Merethe 6;0: ”Det betyr at man spiser så mye, og blir så stor, at de ikke får plass!”

Guro 3;8, Erik 4;10 og Marius 4;4 sitter inne ved matbordet etter utetida. Vi snakker om hva vi har gjort ute, og de har blant annet rutsja på sklia. Jeg spør hver av dem på tidspunkt der de ikke hører hva de andre svarer:

”Kan man rutsje sklia varm?”

Guro 3;8: ”Nei. Bare når den er sånn passe. Man kan rutsje når den er kald. Men ikke når den er for varm. Det gjør vondt.”

(Jeg spør Marius 4;3 om det samme. Han har ikke hørt Guro sitt svar.)

Jeg: ”Kan man rutsje sklia varm?”

Marius, 4;3 (ser opprørt ut over spørsmålet): ”Nei!”

Jeg: ”Hvorfor ikke?”



Marius 4;3: *"For da smelter man og dør nesten!"*

(Deretter spør jeg Erik 4;10 om det samme. Han har ikke hørt svaret til de andre to.)

Jeg: *"Kan man rutsje sklia varm?"*

Erik 4;10: *"Ja, det kan man. Hvis man henter fyrstikker eller flammer inne og tar det med ut og legger flammene innpå sklia. Da blir sklia varm."*

Ved en annen anledning i mars, ute i barnehagens uteområde, rutsjer Linn 4;5 og Merethe 6;0 på sklia, og jeg benytter anledningen til å spørre dem det samme spørsmålet når de etter tur kommer gående opp bakken igjen.

Jeg: *"Kan man rutsje sklia varm?"*

Linn 4;5 (stopper opp): *"Hæ?"*

Jeg: *"Kan man rutsje sklia varm?"*

Linn 4;5: *"Det vet jeg ikke."*

Jeg: *"Hva tror du det kan bety?"*

Linn 4;5: *"Jeg vet ikke."* (Går videre.)

(Merethe kommer gående.)

Jeg: *"Kan man rutsje sklia varm?"*

Merethe 6;0: *"Ja, det går jo det."*

Jeg: *"Hva betyr det, da?"*

Merethe 6;0: *"Det betyr at man rutsjer til sklia blir helt varm."*

*Ramme 5 Ditransitiv-resultativ ramme*

### **Oktober 2015**

Vi skal tilbake til Olav 4;2, som får spyttdråper i ansiktet av at en annen gutt "posjer" på ham.

Olav 4;2: *"Å, han posjer på meg!"*

Jeg (med tilsiktet ulik argumentstruktur på verbet): *"Posjer han deg spytt i ansiktet?"*

Olav 4;2: *"Ja!"* (Begynner å gråte).

### **Mars 2016**

Merethe 6;0 kommer springene mot meg.

Merethe 6;0: *"Ida! Storm sparker vann!"*

(Jeg ser mot barnehagens største sølepytt, der en gutt sparket vann i alle retninger. Det er gøy med sølepytter, men flere barn rundt blir våte. Spesielt Olav 4;7 gråter intenst. Jeg går bort til sølepytten og spør Olav 4;7):

Jeg: ”*Sparka Storm deg vann i ansiktet?*” (Finner fram et papirlommetørkle og tørker ham.)

Olav 4;7: (Hyler). ”*Ja! Og nakken!*” (Jeg må tørke der også.)

Litt senere er det flere barn som synes det er gøy med masse vann i en sølepytt. Thea 3;10 hopper så vannet spruter på Guro 3;8. Etter at jeg har fått stoppet det, benytter jeg sjansen.

Jeg (til Guro 3;8): ”*Hoppa Thea deg vann i ansiktet?*”

Guro 3;8: ”*Ja.*”

Jeg: ”*Men hva hvis Guro hoppa Thea vann i ansiktet. Hvem er det som får vann i ansiktet da?*”

Guro 3;8 (Tenker seg ikke om, bare gjetter blidt): ”*Jeg!*”

Thea 3;10 (avbryter leken sin og ser opp): ”*Nei, jeg!*”

(Deretter vender jeg meg mot Merethe 6;0.)

Jeg: ”*Hvis Guro hoppa Thea vann i ansiktet. Hvem er det som får vann i ansiktet da?*”

Merethe 6;0: ”*Thea.*”

Guro 3;8 og jeg sitter ved matbordet. Jeg finner fram en lapp fra lomma og legger den på bordet.

Jeg: ”*Tror du at du klarer å blåse meg papirlappen i ansiktet?*”

Guro 3;8 (blåser veldig svakt, det kommer noen spyttdråper og stopper raskt): ”*Nei, jeg vil ikke! Du kan gjøre det.*”

Jeg: ”*Skal jeg blåse deg papirlappen i ansiktet?*” (Bøyer meg ned mot bordet og blåser på lappen mot henne, men den letter bare så vidt fra bordet, og er på vei ned på gulvet.)

Guro 3;8: ”*Nei, jeg tror ikke det går!*”

Jeg: ”*Nei, det tror ikke jeg heller. Den faller bare i gulvet!*”

Vi skal tilbake til det tilfellet der vi står i gangen etter utetida og skal kle av oss. Ei jente hyler når hun ikke får til å kle av seg regnbuksa uten å ta av skoene først.

Merethe 6;0: ”*Ikke rop meg sånn i øret, da!*”

Jeg: ”*Hyler hun deg et rop i øret?*”

Merethe 6;0: ”*Det vet jeg ikke hva betyr engang!*” (Går sin vei).

## April 2016

Jeg synes det var interessant at både Merethe 6;0, Mari 3;9 og Amina 5;0 benyttet seg av konstruksjonene *"Ikke rop meg i øret"* og *"Nina slo meg på foten"* på ulike tidspunkt. Mens vi sitter og vever, spør jeg derfor Amina 5;0 og Ingeborg 5;2 om dette liksom rent tilfeldig.

Jeg: *"Kan man rope noen i øret?"*

Amina 5;0: *"Nei, det er ikke lov, for da kan man få... eller bli dårlig..."*

Ingeborg 5;2 (hjelper til): *"Hørselen."*

Amina 5;0: *"Ja, hørselen kan bli dårlig."*

Jeg: *Hva betyr det, da? Å rope noen i øret?*

Amina (ser usikkert på meg): *Det vet jeg ikke.*

Ingeborg: *"Nei, vet ikke."*

Ved to ulike anledninger spurte jeg henholdsvis Linn 4;6 og Milla 4;3 *"Kan man trække noen på foten?"*

Linn 4;6: *"Nei."*

Jeg: *"Hvorfor ikke?"*

Linn 4;6: *"Det er ikke lov. Det kan gjøre vondt."*

Jeg: *"Kan man trække noen på foten?"*

Milla 4;3: *"Nei."*

Jeg: *"Hvorfor ikke?"*

Milla 4;3: *"For da får man vondt."*

## 4. Analyse

Tetzchner et al. (1993) hevder at det kan være et feilspor å tolke barns syntaktisk-semantiske produksjon gjennom voksnes perspektiv. Kanskje inneholder barnas grammatikk kategorier, fraser og prosesser som ikke finnes hos voksne. Tetzchner et al. (1993: 222) peker derfor på at faren for å overvurdere eller undervurdere barnas syntaks er overhengende stor. I mitt prosjektarbeid har det imidlertid vært sentralt å finne ut av nettopp om barn mellom 4 og 6 år har utviklet den grammatikken som kan sies å være felles for voksne med norsk som morsmål. Analysen tar derfor sikte på å forstå barnas språkkompetanse gjennom de kategoriene som voksne har tilgang på. Det vil likevel være et poeng å tolke barnas ytringer og forståelse ut fra deres egne premisser. I den grad det er mulig, har jeg derfor forsøkt å stille inn fokuset på barnas faktiske kompetanse i øyeblikket, og sette meg inn i de strukturelle og grammatiske prosessene som var tilgjengelige i den internaliserte grammatikken deres på den tiden da undersøkelsen fant sted. På denne måten kan man finne ut av nettopp hvor barna befinner seg i rammeutviklingen sin når de er mellom 4 og 6 år gamle.

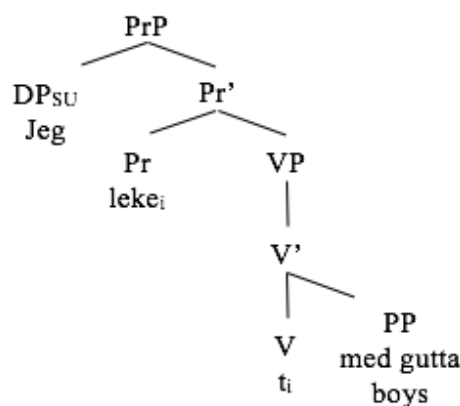
Kapitlet er strukturert suksessivt etter samlede diskusjoner rundt produksjon og forståelse av henholdsvis ramme 1 og 2, ramme 3, ramme 4 og ramme 5.

### 4.1. Ramme 1 og 2

Rammene 1 og 2 er de strukturelt enkleste rammene vi har i norsk. Resultatene fra observasjonene i dette prosjektet viser at barna har tilgang på disse strukturene i deres internaliserte grammatikk fordi de mestrer å benytte dem både som enkle ytringer, og i komplekse, hierarkiske systemer av sideordnede og underordnede setninger. Under ser vi et eksempel på ramme 1 (Kapittel 3., s. 28):

”Jeg får ikke leke med gutta boys.” (Mari 3;9).

Setningen ”Jeg leker” er en intransitiv grunnstruktur som har blitt satt i en kompleks konstruksjon med hjelpeverbet *får*, setningsadverbialet *ikke* og predikatsadverbialet ”med gutta boys”. Hjelpeverbfrasen *får* og setningsadverbialet *ikke* adjungeres i T' over



Figur 6: Jeg får ikke leke med gutta boys

PrP. Setningen viser hvordan rammestrukturene kan ta flere adjungerte ledd og skal forstås som abstrakte syntaksskjeletter. På samme måte har vi en kompleks konstruksjon av ramme 2 under (Kapittel 3., s. 28):

”[...] *Hvis du er flink og legger deg, skal du få en premie av meg.*” (Milla 4;2)

Her er leddsetningen ”*Hvis du er flink og legger deg*” tematisert. Leddsetningen er en kopulastruktur, ”*Du er flink*” og har en sideordnet transitiv leddsetning ”*og legger deg*” bakt inn i konstruksjonen. Oversetningen ”*Du skal få en premie av meg*” er en transitiv struktur med hjelpeverbet *skal* og predikatsadverbialet *av meg*. Tematiseringen av leddsetningen viser at Milla 4;2 har lært regler om inversjon og har V2-regelen på plass. Samlet gir konstruksjonen en deklarativ setning, som Ifølge Guasti (2002) er den vanligste setningstypen barn uttrykker.

Gjennom tolkningsvurderingene oppdaget jeg imidlertid at barna i svært stor grad må ha kunnskap om det konseptuelle innholdet i verbet for å kunne tolke ytringer ut fra rammene 1 og 2. Disse syntaksrammene ser ut til å være så lite semantisk spesifikke at de ikke gir barna noen retningslinjer for hvordan de skal tolke de syntaktiske rollene som setningen inneholder semantisk. Dersom et verb ble satt inn i ramme 1 eller 2, var det vanskelig for barna, bare ut fra rammesemantikken, å avgjøre hvilke grammatisk-semantiske tolkninger de skulle tilskrive subjektet og objektet fordi rammene kunne gi rom for mange ulike tolkninger av disse syntaktiske rollene. Dette førte til at barna ble mer avhengig av å ha konseptuell kunnskap om hvilke semantiske roller som lå implisitt i det verbet som ble benyttet. Dersom barna ikke hadde kunnskap om det konseptuelle innholdet i et verb som ble satt i ramme 1 eller 2, hadde de derfor heller ingen reell mulighet til å forstå ytringen.

Dette kan illustreres ved tolkningsvurderingen som inneholdt verbet *å glitre* (Kapittel 3., s. 30-31). *Å glitre* kan sies å være et prototypisk intransitivt tilstandsverb eller hendelsesverb. Verbet indikerer en betydning der subjektet ikke begår en tilsiktet handling, men er underlagt en hendelse eller tilstand: *snøen glitrer*. Da *å glitre* ble benyttet mens min kollega satt og laget bursdagskrone, ble det imidlertid satt inn i en transitiv ellipse. I den transitive rammen blir verbets innhold trukket i en kausativ retning, og subjektet får en rolle som handler intensjonalt, bevisst og tilsiktet. Da min kollega kom på at hun skulle legge glitter på krona for å ynte den

opp, utbrøt hun: ”Å, jeg må jo glitre litt!”.<sup>8</sup> Ut fra konteksten kom det fram at verbet *å glitre* impliserte at *X glitrer Y*.

Linn 4;5 lot imidlertid til å ha vanskeligheter med å forstå setningen på den kausative måten som var tiltenkt fordi den var av en elliptisk art, der det direkte objektet ikke var realisert. Hun kikket etter min kollega og gjentok: ”Skulle hun glitre litt?”. Hun så ut til å oppfatte at subjektet skulle handle intensjonalt, men så derimot ikke ut til å koble verbet med den konteksten det var satt inn i, nemlig at krona skulle bli pyntet med glitter. Derfor er det rimelig å anta at Linn gikk glipp av den kausative tolkningen i rammen på grunn av ellipsen. Det virket som at Linn tolket ytringen ut fra at hun hadde å gjøre med et intransitivt aktivitetsverb og forstod setningen gjennom ramme 1. Fordi Linn oppdaget intensjonaliteten i ytringen, men gikk glipp av den kausative formen, er det sannsynlig å anta at hun ikke mestret å se for seg, rent semantisk-konseptuelt, hva som skulle skje. Dermed hadde Linn verken syntaksen eller det semantisk-konseptuelle innholdet i verbet å støtte seg på, når hun skulle tolke ytringen semantisk.

Da det direkte objektet ble fonetisk realisert, så Linn imidlertid ut til å oppfatte den kausativ-intensjonale semantikken i verbet: ”Jeg tror hun skulle glitre bokstavene på krona.”. Blikket til Linn flyttet seg til krona og hun svarte ”Det blir fint.”. Når det direkte objektet blir synliggjort i syntaksen, avsløres det asymmetriske strukturelle forholdet mellom subjektet og objektet. Dette viser at verbet skal ha en kausativ tolkning, og at subjektet skal ha en klar påvirkning på det direkte objektet. Fordi Linn responderte med ytringen ”Det blir fint” er det rimelig å anta at hun oppfattet semantikken. Dette tyder på at Linn fikk kontroll på det semantisk-konseptuelle innholdet da *patients*-rollen, DP-en *bokstavene på krona*, ble realisert i syntaksen. Hun var avhengig av syntaksen for å forstå det som ble sagt når det semantisk-konseptuelle innholdet ikke var tilgjengelig. Den synlige syntaksen harmonerte med den verbsemantikken som var tiltenkt i denne sammenhengen, og veiledet i større grad forståelsen av det semantisk-konseptuelle innholdet i verbet slik at dette ble tydelig for Linn.

Den transitive rammen innebærer imidlertid ikke alltid en kausativ-intensjonal tolkning, og den enkle strukturelle oppbyggingen tilbyr få hint om hvilke andre semantiske forhold rammen kan romme. Som vi husker, kan for eksempel både subjekt og objekt svare til den semantiske rollen som besitter en tilstand:

---

<sup>8</sup> Her kan man tenke seg at den underliggende strukturen i ytringen, var ”Jeg må jo glitre *bokstavene litt*”. Når det direkte objektet ikke er fonetisk realisert, har vi å gjøre med en talemåls-ellipse (se for eksempel Nygård 2013: 6-16 om forskjellen på ellipser i talemål - diskurs-ellipser - og strukturelle ellipser).

- *Jon frykter å fly*

- *Flyet skremmer Jon*

Dersom det konseptuelle innholdet i et verb som settes inn i rammen, er ukjent, lar det seg vanskelig gjøre å utkrystallisere en tolkning av de leksikalske enhetene gjennom syntaksen alene. Da jeg spurte Milla 3;11, Marius 4;3 og Guro 3;8 ”*Hvilken farge prefererer dere?*” mens de satt og tegnet med tusjer, forstod ingen av barna spørsmålet (Kapittel 3., s. 31). De hadde sannsynligvis ingen formening om hva det konseptuelle innholdet i verbet var for noe, og den transitive rammen ga få eller ingen retningslinjer for hvordan de syntaktiske rollene i setningen skulle tolkes. Dermed lot det seg ikke gjøre for barna å utkrystallisere den semantiske tolkningen av setningen fordi de ikke hadde kontroll på det semantisk-konseptuelle innholdet i verbet, og fordi de ikke kunne støtte seg på syntaksen.

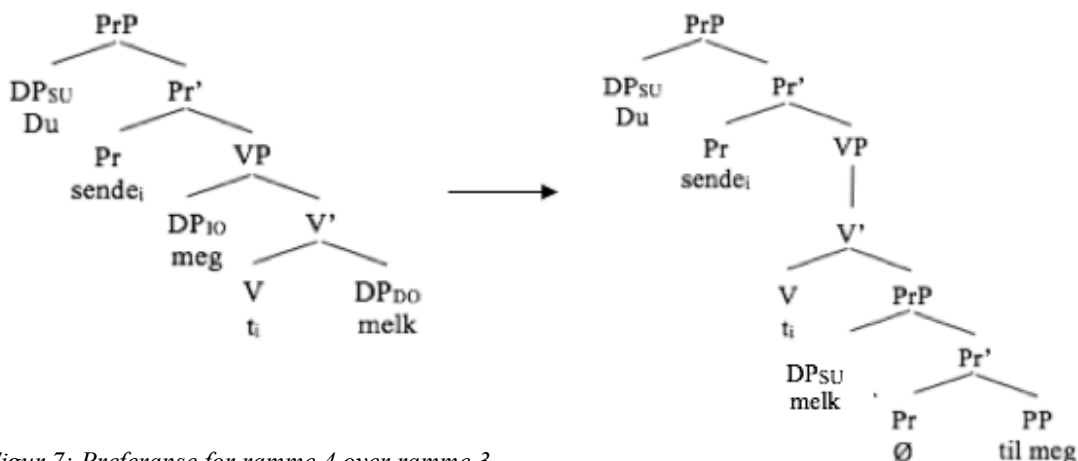
Det er verdt å merke seg hvordan syntaksen i større grad veileder tolkningen av det semantisk-konseptuelle innholdet i å *preferere* i en setning som ”*Jon prefererer blå-tusjen tørr*”. I denne setningen blir å *preferere* resultativt i kraft av å være satt i ramme 4. Setningen kan tolkes slik at *Jon* påvirker den blå tusjen på en slik måte at den den tørker inn. Dersom barna hadde fått semantisk-konseptuell støtte i den ikke-lingvistiske konteksten for å forstå ytringen, hadde de syntaktisk sett hatt mulighet til å forstå den selv om de ikke hadde kunnskap om det semantisk-konseptuelle innholdet i verbet. Tolkningsvurderingen viser derfor at barna er avhengig av å ha kontroll på det konseptuelle innholdet i verbet når verbet blir satt inn i transitiv ramme. Både den intransitive og den transitive rammen tilbyr så lite syntaktisk informasjon om hvordan de semantiske rollene skal tolkes at det konseptuelle innholdet har stor innvirkning på hvordan de syntaktiske frasene skal bli forstått semantisk sett. Rammesemantikken i disse rammene ser dermed ut til å være for generell og lite innsnevret til at den tilbyr barna noen pekepinn på hvilken syntaktisk-semantisk betydning de har med å gjøre.

Rammene 3, 4 og 5 har derimot flere syntaktiske komponenter. Dette gir disse rammene en mer spesifikk, fokusert og innsnevret rammesemantikk. Betydningen til ytringer satt i rammene 3, 4 eller 5 avhenger derfor mindre av det konseptuelle innholdet i verbet, noe som tilsier at barna kan ha lettere for å tolke ytringer i disse rammene. Dette fordi den innsnevrede rammesemantikken kan legge klarere føringer for hvordan de semantiske rollene skal tolkes, slik at barna blir veiledet gjennom tolkningsvurderingene av de syntaktiske strukturene.

## 4.2. Ramme 3

Ramme 3 genererer en klar *goal*-semantikk og kan utelukkende benyttes for å uttrykke at en transaksjon finner sted. Verb som settes inn i denne rammen, blir trukket i en transaksjonssemantisk retning. Resultatene fra observasjonene i undersøkelsen viser at barna i svært liten grad benyttet seg av denne rammen. Dette så ut til å være en ramme som i stor grad bare var brukt for verbet *å gi*. Eksempler på slik produksjon er da Mari 3;8 uttrykte ”*Kan noen gi meg papiret mitt?*”, og da Ingeborg 5;1 spurte ”*Kan noen gi meg snø?*” (Kapittel 3, s. 29). *Å gi* kan sies å være et prototypisk transaksjonsverb, der det er fullt sammenfall mellom de impliserte deltakerne i verbet og den strukturelle transaksjonssemantikken i rammen; *X gir Y en Z*. Ettersom transaksjonsrammen ellers sjeldent ble benyttet, kan dette tyde på at strukturen ikke var ferdig internalisert i grammatikken til barna. Derfor er det rimelig å anta at verbet *å gi* fungerte som innfallsport til ramme 3, og at barna utviklet kompetanse på rammen gjennom dette verbet.

Ved andre tilfeller da det var mulig å uttrykke en transaksjon, så barna ut til å velge andre strukturelle løsninger. Funnene fra observasjonene viser en tendens til at flere barn ofte benyttet seg av ramme 4 når de ellers skulle uttrykke en transaksjon. Dette skjedde for eksempel under måltidene, da det var snakk om *å sende* noe (selv om *å sende* er et prototypisk transaksjonsverb). I slike tilfeller ble den konstituenten som i ramme 3 ville ha representert det indirekte objektet, plassert i en resultativ småsetning som komplementet til en preposisjonsfrase: ”*Å, ingen sender melk til meg?*” (Thea 3;10) (Kapittel 3., s. 30). Denne strukturen ble valgt til tross for at jeg forsøkte å påvirke rammebruken. For eksempel valgte Thea 3;10 å gjenbruke den resultative rammen framfor å omformulere til ditransitiv konstruksjon da jeg foreslo at hun kunne spørre om noen kunne sende henne melk: ”*Mari, kan du sende melk til meg?*”.



Figur 7: Preferanse for ramme 4 over ramme 3



Semantisk sett har ramme 4 transaksjon innenfor sitt tolkningspotensial dersom semantikken til leddene i setningen ellers tillater det. I motsetning til i ramme 3, er transaksjonstolkningen i ramme 4 en av flere muligheter rammen tilbyr, under forutsetning av at de leksikalske komponentene som settes inn i rammen, støtter en slik tolkning. Transaksjonen i ramme 4 kommer til syne i den resultatative småsetningen som uttrykker et saksforhold der *noe "blir" til noen*. Småsetningssubjektet, DP-en *melk*, får den semantiske rollen fra småsetningspredikatet og utgjør det leddet som blir overført i transaksjonen. Her er småsetningspredikatet realisert som PP-en *til meg* og svarer til mottakeren i transaksjonen. Slik får småsetningssubjektet *melk* rollen til den som har egenskapen å være *til meg*, slik at det resultatative saksforholdet skal tolkes som "*melk blir til meg*".

En slik transaksjonstolkning av den resultatative ramme 4 gjør denne rammen svært anvendelig, og det medfører at ramme 3 ikke er den eneste som kan brukes til å uttrykke en transaksjon. Strukturelt sett hadde Thea derfor to mulige måter å uttrykke transaksjonshandlingen på, og det er rimelig å anta at hun valgte å benytte seg av den strukturen hun opplevde som enklest. Dersom dette strukturelle valget skjer ofte, kan det forklare hvorfor ramme 3 sjelden blir benyttet. Barna opplever ikke at de har et like stort behov for den strukturen som ramme 3 tilbyr, når det finnes en enklere måte å uttrykke seg på. Dette tyder samtidig på at strukturen i ramme 3 er såpass vanskelig å lære seg, at den internaliseres senere i språkutviklingen enn rammene 1, 2 og 4.

Imidlertid ser det ut til at barnas kompetanse på den restriktive transaksjonssemantikken i ramme 3 er større enn det produksjonen tilsier. For eksempel ble Thea 3;10 testet på transaksjonsrammen da det var satt et uvant verb i rammen, og hun mestret å tolke en transaksjonshandling av setningen (Kapittel 3, s. 32). Testvilkårene for denne andre tolkningsvurderingen sprang ut av at Thea hadde slått seg i pannen og fikk behov for at en voksen skulle blåse. Derfor løftet jeg henne opp på fanget mitt, blåste henne i pannen og sa: "*Jeg blåser deg litt trøst*". Å blåse er et prototypisk intransitivt verb; *X blåser*. Å sette verbet inn i transaksjonsrammen innebærer imidlertid at det semantisk-konseptuelle innholdet i verbet blir trukket i en transaksjonssemantisk retning.

På ytringen min svarte Thea "*Ja*." Dermed oppfattet jeg det slik at hun forstod hva jeg mente og tok imot invitasjonen til å innlede en samtale. Deretter spurte jeg "*Hva tror du det kan bety?*". På dette svarte Thea "*Det er godt til meg*." Selv om svaret hennes ikke er typisk metaspråklig, kan det likevel vurderes slik at hun forstod hva det le spurt etter. Svaret hennes kan vurderes slik at hun formidlet hvilken *virkning* transaksjonen hadde: den gjorde henne godt.

Å kunne forklare hva som var resultatet av transaksjonen innebærer at hun hadde oppfattet transaksjonssemantikken i rammen og hadde tilgang på denne tolkningen i den internaliserte grammatikken. Derfor er det rimelig å anta at Thea hadde tolkningskompetanse på ramme 3, selv om resultatene fra observasjonene antydte at hun ikke hadde lært seg å selv benytte strukturen ennå.

Flere tolkningsvurderinger ble gjort for å undersøke hvor godt befestet transaksjonssemantikken var i den internaliserte grammatikken til barna. Ingeborg 4;10 er ett år eldre enn Thea. Ingeborg ble testet på forståelse av transaksjonssemantikk da hun ble utnevnt til melkesjef og spurt om hun kunne ”*sjefe de andre litt melk*” (Kapittel 3, s. 31). I denne sammenhengen fikk verbet *å sjefe* den betydningen at noen skjenker noen melk i kraft av å være melkesjef. På denne måten ble også dette verbets semantisk-konseptuelle innhold trukket i en transaksjonssemantisk retning, der *X sjefer Y en Z*. Det er rimelig å anta at det konseptuelle innholdet i verbet *å sjefe* var tilgjengelig for Ingeborg ettersom hun fra før av visste hva en sjef er for noe; en som styrer, bestemmer og opptrer sjefete. Man kan derfor anta at hun hadde en idé om det konseptuelle innholdet i verbet *å sjefe*, men at hun var avhengig av å kunne tolke den syntaktiske konteksten for å forstå hvilke roller som lå tiltenkt i verbet i denne sammenhengen. Ingeborg responderte på spørsmålet ved å helle melk i koppene til de andre. Hun reagerte dermed på en slik måte at DP-en *de andre* ble *resipient* av *melka*, og DP-en *melka* fikk rollen som *patiens*. Hennes tolkning av syntaksen var i samsvar med semantikken i rammen, noe som viser at hun må ha hatt kompetanse på den restriktive rammesemantikken til ramme 3. Også denne tolkningsvurderingen antyder derfor at barnets forståelse av ramme 3 overskred produksjonen av denne rammen, som var begrenset til ytringer med verbet *å gi*.

Ingeborg 5;1 ble dessuten vurdert på sin tolkning av ”*å danse seg en kjæreste*”<sup>9</sup> (Kapittel 3, s. 31-32). Hun ble stilt spørsmålet ”*Kan man danse seg en kjæreste?*” etter at hun hadde overhørt Merethe 6;0 bli spurt om det samme. Her var responsen til Ingeborg noe mer utfordrende å gjøre seg opp en mening om, med hensyn til om hun mestret å benytte seg av ramme 3 for å forstå det som ble sagt. *Å danse* blir forstått som et prototypisk intransitivt verb og får transaksjonstolkningen av rammen. Da jeg spurte Ingeborg ”*Kan man danse seg en kjæreste?*”, svarte hun ”*Ja*”. Men på oppfølgingsspørsmålet mitt, ”*Hva betyr det, å danse seg en kjæreste?*”, svarte hun litt usikkert ”*Det betyr at de nusser*”. På én side kan man tenke seg at Ingeborg ikke benyttet seg av transaksjonssemantikken i rammen for å tolke det jeg spurte om,

---

<sup>9</sup> Denne setningen er hentet fra Åfarli (2007: 11).

men at hun snarere svarte på hva det vil si å *være kjæreste*. På denne måten har hun ikke tolket at en transaksjon fant sted, men hatt problemer med å skape en fornuftig semantikk av de motstridende semantiske rollene i verbet og rammen.

Likevel kan Ingeborg faktisk ha forstått det første spørsmålet og oppfattet transaksjonen i setningen. Når det gjelder oppfølgingsspørsmålet ”*Hva betyr det?*”, kan hun ha blitt forvirret av at jeg spurte henne om hva det kunne bety, når hun nettopp hadde overhørt Merethe svare på det samme. Som jeg pekte på i kapittel 3., har flere barn vist seg å forstå en ramme, men ha problemer med å tolke oppfølgingsspørsmål som ”*Hva betyr det?*”. På spørsmålet ”*Kan man danse seg en kjæreste?*” svarte Merethe 6;0: ”*Ja, man kan jo det [...] [h]vis man danser så fint at noen vil være kjæreste med seg, så.*” (Kapittel 3., s. 31-32). Dette svaret hørte Ingeborg, og hun kan dermed ha blitt forvirret over at jeg spurte henne en gang til om noe jeg nettopp hadde fått svar på. Når Ingeborg svarte ”*Det betyr at de nusser*”, kan hun derfor ha bygget på svaret til Merethe og beskrevet hva som skjer *når* man danser seg en kjæreste, altså hva som er resultatet av transaksjonen. På denne måten minner svaret hennes om Thea sin respons over, og man kan gå ut fra at hun hadde tolkningskompetanse på rammen. På denne måten manglet hun erfaring eller metaspråklig kunnskap om hvordan hun kunne svare på spørsmål nummer 2. Dessuten viste Ingeborg tolkningskompetanse på ramme 3 tidligere, selv der verbet var uvant. Dette styrker tanken på at hun forstod selve transaksjonsspørsmålet også i denne sammenhengen.

Resultatene fra observasjonene ga inntrykk av at barna ikke hadde utviklet full tilgang på strukturen til transaksjonsrammen, men at den fortsatt var i ferd med å feste seg. Tolkningsvurderingene viser imidlertid at barna mestret å benytte seg av rammen for å tolke det som ble sagt. Semantikken så ut til å være tilgjengelig for barna, selv om de ikke ofte benyttet seg av strukturen selv. Det ser derfor ut til at forståelse for transaksjonssemantikk går forut for produksjonen av rammen, slik at barna utvikler forståelseskompetanse på transaksjonsytringer før de selv tar strukturen i bruk. Dette står i motsetning til rammene 1, 2 og 4, ettersom undersøkelsene viser en tendens til at produksjonen i disse rammene kan være større enn det tolkningskompetansen på rammene tilsier.

Det kan være rimelig å anta at barna mestret å tolke setninger gjennom denne rammen fordi transaksjonssemantikk er svært restriktivt. I ramme 3 finnes det ikke noen alternative tolkninger av de syntaktiske rollene, slik som vi har sett i rammene 1 og 2. Den fokuserte og innsnevrede semantikken kan derfor synes å gjøre at barna forstår flere uvante ytringer gjennom denne rammen sammenlignet med de strukturelt enklere rammene. Det at barna sjelden benytter

seg av rammen selv, kan samtidig tyde på at å uttrykke en transaksjon gjennom ramme 3 er vanskeligere enn å forstå gjennom den. Dette viser en kronologisk utvikling av rammen, der forståelsen for transaksjonssemantikken nettopp går forut for produksjonen.

### 4.3. Ramme 4

I løpet av observasjonen fant jeg flere eksempler på bruk av ramme 4 enn av ramme 3. Ramme 4 så ut til å bli benyttet i like stor grad som rammene 1 og 2, og strukturen ser dermed ut til å befeste seg før ramme 3 i den internaliserte grammatikken til barna. I samtlige setninger barna ytret, benyttet de seg av et bevegelsesverb eller en refleksiv variant av verbet *å få*, samt en direktiv preposisjonsfrase i småsetningspredikatet, noe som gir et prototypisk resultativt preg (Kapittel 3., s. 29-30):

*”Jeg klarer å få meg gjennom hullet.”* (Guro 3;8)

*”Du løfter deg opp.”* (Merethe 6;0)

*”Du la deg på magen.”* (Ingeborg 5;2)

*”[V]i kaster putene oppi.”* (Amina 4;10)

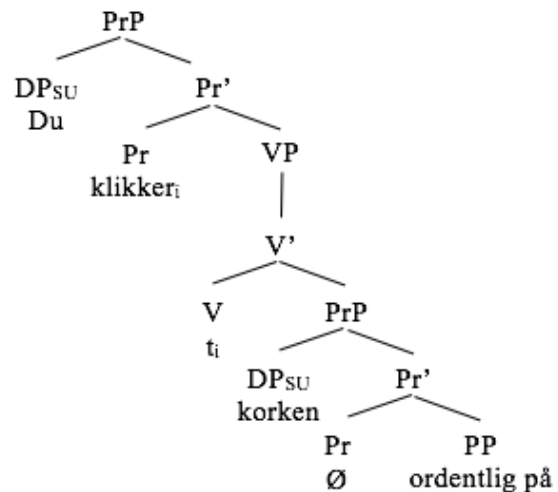
*”Jeg greier å få stolen over hodet mitt.”* (Amina 4;11)

*”Jeg kasta en stein gjennom vinduet ditt.”* (Marius 4;4)

Som vi ser, har barn fra alle aldersgruppene 4, 5 og 6 år benyttet seg av rammen. Ramme 4 tilbyr en mer spesifikk og restriktiv tolkning av ytringer enn det rammene 1 og 2 gjør og trekker det semantisk-konseptuelle innholdet i verbet i en bestemt resultativ retning. Strukturen viser en asymmetri mellom subjekt og småsetningssubjekt, som antyder at subjektet i oversetningen skal ha en resultativ virkning på småsetningssubjektet.

I utgangspunktet antok jeg derfor at barna også skulle ha tilgang på rammesemantikken til denne strukturen. Min overbevisning var at ramme 4 gir barna strengere føringer for hvordan ytringer skal forstås semantisk. Den første tolkningsvurderingen som følger her, viser at dette er tilfellet. Men de neste tolkningsvurderingene jeg foretok antyder at barna hadde visse utfordringer med den resultative rammesemantikken. Vi skal se at barna har vanskeligheter med å forstå hvor småsetningssubjektet får den semantiske rollen fra, samt at de har utfordringer med å forstå det asymmetriske årsaksforholdet mellom subjektet og predikatet. Barna avhenger derfor i større grad av verbets semantisk-konseptuelle innhold også i ramme 4, noe som tyder på at rammesemantikken er romsligere enn det jeg først antok.

Denne første tolkningsvurderingen kan illustrere hvordan ramme 4 veiledet Milla 4;0 gjennom en resultativ forståelse av verbet *å klikke*. Milla ble bedt om "[...] *å klikke korken ordentlig på*" mens hun satt og tegnet med tusjer (Kapittel 3, s. 32). Verbet *å klikke* benyttes vanligvis intransitivt: *X klikker*, og tilskrives derfor ikke en resultativ semantikk. Når småsetningssubjektet *korken* får rollen til den som har egenskapen å bli *ordentlig på*, dannes



Figur 8: *Du klikker korken ordentlig på*

i oversetningen og verbkomplementet. Dette årsaksforholdet tolkes resultativt slik at *korken ordentlig på* blir resultatet av at subjektet *klikker*. Dersom verbet hadde blitt satt i intransitiv eller transitiv ramme, hadde ikke det semantisk-konseptuelle innholdet blitt trukket i en resultativ retning. Dermed hadde det blitt vanskeligere for Milla å hva som var budskapet i oppfordringen min fordi syntaksen ikke ga verbet en resultativ semantikk: "*Husk å klikke!*" eller: "*Husk å klikke korken!*". Ramme 4 veiledet derfor Milla gjennom den resultative ytringen slik at hun skulle forstå mitt semantiske budskap i øyeblikket.

Som jeg var inne på, ser det imidlertid ut til at barna i noen tilfeller ikke mestret å benytte seg av den resultative semantikken for å tolke det som blir sagt. For eksempel kan det se ut til at barna hadde vanskeligheter med å forstå hvor småsetningssubjektet får den semantiske rollen fra. Dersom det implementerte verbet inneholder en implisitt *patients*-rolle, ser det ut til at to syntaktiske komponenter (småsetningspredikatet og V i VP) kjemper om å få tilordnet sin semantiske rolle til syntaksen. Den resultative semantikken i ramme 4 krever at barna må se bort fra *patients*-rollen i verbet når de skal tolke småsetningssubjektets semantiske rolle fordi småsetningssubjektet utelukkende får den semantiske rollen fra småsetningspredikatet i rammen. På denne måten må barna redusere kraften i verbets semantisk-konseptuelle innhold.

Spørsmålet "*Kan man spise mamma og pappa ut av huset?*" er et eksempel på dette.<sup>10</sup> Det hersker en disharmoni mellom den fakultative *patients*-rollen i verbet og den resultative

<sup>10</sup> *Å spise noen ut av huset* kan sies å være et idiomatisk uttrykk der det er konsensus å tolke uttrykket ut fra økonomiske prinsipper. Det vil si at småsetningssubjektet til slutt må ut av huset fordi han/hun ikke lenger har råd til å bo der, ettersom subjektet i oversetningen spiser såpass store mengder mat. Dette er imidlertid en kulturell forståelse av uttrykket; det er med andre ord ingenting i rammesemantikken som tilsier at uttrykket skal forstås ut fra prinsipper om økonomi.

semantikken i rammen. Den implisitte verbrollen i *å spise* forstås som *patiens*, det som blir spist. Når *å spise* settes inn i ramme 4, får det konseptuelle innholdet i verbet ikke en kausativ-intensjonal tolkning, men en resultativ, der småsetningssubjektet får rollen til den som har egenskapen å ”bli” *ut av huset*. Fordi setningen tolkes resultativt, trekkes fokuset mot *hvordan* man spiser, heller enn *hva* man spiser, og konvensjonelt sett forstår vi at småsetningssubjektet ikke nødvendigvis må bli spist for å få egenskapen å ”bli” *ut av huset*. At småsetningssubjektet får sin rolle av småsetningspredikatet istedenfor fra verbet, åpner imidlertid opp for at uttrykket kan være vanskelig å forstå.

Marius 4;3 ble testet på uttrykket (Kapittel 3., s. 33). Han så ut til benytte seg av en strategi der verbets semantiske rolle hadde stor påvirkningskraft på småsetningssubjektet, selv om det også fikk rollen sin av småsetningspredikatet i rammen. På spørsmålet om hva uttrykket kunne bety, svarte Marius 4;3 ”*At man spiser mamma og pappa. Og da blir dem ikke i huset lenger.*” Marius forstod det slik at årsaken til at *mamma og pappa* ”blir” *ut av huset*, er at de blir spist. Dermed ga han småsetningssubjektet en *patiens*-rolle som han sannsynligvis tilordnet småsetningssubjektet fra verbet. Likevel oppfattet altså Marius den resultative småsetningen. Han forstod at småsetningssubjektet fikk rollen til den som har egenskapen å ”bli” *ut av huset*. Dette antyder at Marius likevel må ha hatt tilgang på den resultative semantikken i den internaliserte grammatikken sin. Det er dermed sannsynlig å anta at han var usikker på hvordan han skulle benytte rammesemantikken til å forstå setningen når *å spise* ble implementert i rammen. Dette viser hvordan disharmonien mellom verbsemantikken og rammesemantikken kan skape tolkningsvanskeligheter for barna.

Nina 4;1 og Amina 4;8 ble spurt ”*Kan man si: Jeg spiser mamma og pappa ut av huset?*” (Kapittel 3., s. 32). Spørsmålet ble stilt på en slik måte at trykket ble lagt på selve målsetningen ”*Jeg spiser mamma og pappa ut av huset*”. Dette ble gjort for at barna skulle ha lettere for å oppdage disharmonien mellom verbsemantikken og den resultative rammesemantikken. Nina 4;1 så ut til å tolke spørsmålet som et lure-spørsmål. Hun svarte ”*Neeei!*” på en slik måte at jeg forstod at hun trodde jeg spøkte med dem. Hun ser ut til å ha oppdaget disharmonien mellom den transitive semantikken i verbet og den resultative semantikken i rammen. Deretter har hun vurdert setningen ut fra konvensjonelle prinsipper om hva og hvordan det er mulig å spise. Altså har hun lagt så stor vekt på rollesemantikken i verbet, *X spiser Y*, at hun ikke mestret å sette dette sammen med småsetningssubjektet, *mamma og pappa*, eller å tolke ytringen resultativt. Dette tyder på at hun ikke vet hvor småsetningssubjektet får den semantiske rollen fra, eller hvordan hun skal tolke det asymmetriske forholdet mellom subjektet og

småsetningssubjektet. Dermed vurderte hun setningen som både konvensjonelt og semantisk uakseptabel, og mestret ikke å benytte seg av rammesemantikken for å sette komponentene sammen til en enhetlig og fruktbar tolkning.

På det samme spørsmålet, ”*Kan man si: Jeg spiser mamma og pappa ut av huset?*”, så Amina 4;8 ut til å opprette andre predikasjonsforhold enn en resultativ småsetning (Kapittel 3., s. 32). Hun svarte: ”*Ja, det kan man. For det gjorde jeg og mamma og pappa i fjor sommer og det var så koselig.*”. Av den videre samtalen kom det fram at hun tolket setningen ut fra en semantikk hvor subjektet spiste *med* mamma og pappa – på utsiden av huset. Det ser derfor ut til at Amina forstod det slik at setningen var satt i ramme 1, den intransitive rammen. Småsetningssubjektet *mamma og pappa* og småsetningspredikatet *ut av huset* får her syntaktiske roller som predikatsadverbial: ”*Jeg spiser med mamma og pappa ute av huset*”. Det ser slik ut til at Amina ikke oppdaget disharmonien mellom den fakultative *patients*-rollen i å *spise* og det leksikalske innholdet i småsetningssubjektet *mamma og pappa*. I stedet har hun tolket det hun trodde ble sagt i en ramme som harmonerte bedre med de leksikalske elementene i setningen. Dermed veide hun det semantisk-konseptuelle innholdet i verbet så tungt, at hun ikke oppfattet at verbet var satt i den resultative rammen.

Det ser derfor ut til at Nina 4;1 og Amina 4;8 ikke hadde tilgang på den fulle rammesemantikken til ramme 4, selv om resultatene fra observasjonene viser at barna hadde tilgang på strukturen. Det er dermed sannsynlig at rammesemantikken fortsatt var under utvikling på tidspunktet for undersøkelsen. At verbets semantisk-konseptuelle innhold fikk såpass stor plass i tolkningen, tyder på at ramme 4 ikke ga strenge nok føringer for hvor småsetningssubjektet får rollen sin fra, eller hvordan den asymmetriske strukturen mellom subjektet og småsetningssubjektet skulle tolkes resultativt. Det at barna ble usikre på hvordan setningen skulle tolkes, tyder derfor på at rammesemantikken var for uutviklet til at de mestret å benytte seg av den. Dette tyder på at den resultative småsetningssemantikken er mer åpen og romslig enn det den komplekse strukturen i utgangspunktet tilsier, samt at rammesemantikken utvikles videre i den internaliserte grammatikken til barna etter at strukturen er befestet.

Imidlertid ble også Merethe 6;0 testet på den samme tolkningsvurderingen (Kapittel 3., s. 33). Hun så ut til å ha tilgang på den korrekte rollesemantikken. Hun tolket setningen ut fra at småsetningssubjektet fikk egenskapen å ”bli” *ut av huset* uten å bli spist: ”*Det betyr at man spiser så mye, og blir så stor, at de ikke får plass!*”. Merethe forstod det slik at årsaken til at foreldrene ”bli” *ut av huset*, var at subjektet i oversetningen vokser i volum. Hun oppfattet dermed at fokuset var rettet mot *hvordan* det ble spist heller enn *hva* som blir spist, noe som

tilsier at hun ga rammen mer påvirkningskraft enn verbet når hun skulle tolke setningen resultativt. Responseren til Merethe viser at eldre barn kan ha mer tolkningskompetanse enn yngre barn, noe som tilsier at rammesemantikken til ramme 4 internaliseres kontinuerlig, i takt med at barn blir eldre.

Flere tolkningsvurderinger ble imidlertid gjort for å undersøke hvor god kontroll barna hadde på den resultatative småsetningssemantikken i ramme 4. Fem barn ble testet på spørsmålet "*Kan vi rutsje sklia varm?*". *Å rutsje* er et prototypisk intransitivt verb: *X rutsje*. Av rammesemantikken blir det konseptuelle innholdet i verbet trukket i en resultativ retning, noe som resulterer i en disharmoni mellom verbsemantikk og rammesemantikk. Setningen viser at subjektet i oversetningen *rutsjer* slik at småsetningssubjektet *sklia* får egenskapen å bli *varm*. Her inneholder imidlertid ikke verbet en implisitt *patiens*-rolle. Dette tilsier at det ikke bør finnes noen tvil om hvor småsetningssubjektet får den semantiske rollen fra, ettersom verbkjernen ikke kjemper mot småsetningspredikatet om å få tilordnet denne rollen. Dermed kan det være enklere for barna å oppdage den resultatative rammesemantikken i setningen.

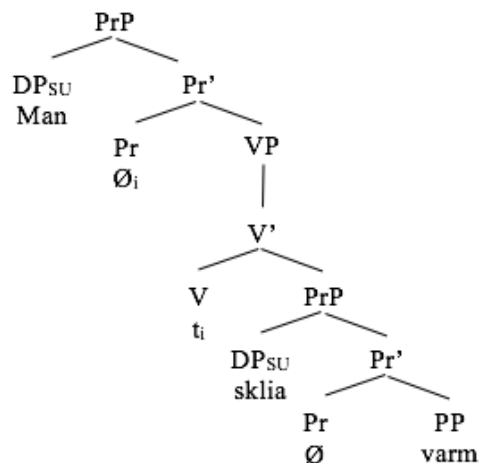
Da jeg spurte Guro 3;8 "*Kan man rutsje sklia varm?*", så hun imidlertid ikke ut til å ha forstått spørsmålet gjennom ramme 4 (Kapittel 3., s. 33). Hun svarte at man bare kan rutsje "[...] *når den er sånn passe [...]*". Man kan altså bare rutsje når sklia har en passelig temperatur. Guro sitt svar tyder på at hun tolket setningen gjennom ramme 1. Her oppfattes småsetningen som en underordnet aktivsetning i et predikatsadverbial slik at spørsmålet blir intransitivt: "*Kan man rutsje / (når) sklia (er) varm?*". På én side ser det ut til at Guro faktisk opprettet et predikasjonsforhold mellom småsetningssubjektet og småsetningspredikatet, slik at småsetningssubjektet *sklia* fikk egenskapen å være *varm*. Dette tyder på at Guro visste hvor småsetningssubjektet får den semantiske rollen fra. Likevel ser det ikke ut til at hun tolket setningen resultativt. Sklia så ut til å ha egenskapen å være varm i utgangspunktet, ikke å bli varm som et resultat av "rutsjingen". Dermed har hun ikke tolket den asymmetriske strukturen mellom subjektet og småsetningssubjektet resultativt. Guro tolket det hun trodde ble sagt ut fra det intransitive innholdet i verbet alene, slik at setningen ble gjenkonstruert i den intransitive rammen. På denne måten tok Guro i bruk samme strategi som det Amina 4;8 gjorde over; hun forstod setningen ut fra en ramme som harmonerer bedre med den implisitte rollen i verbet.

Linn 4;5 forstod selv at hun ikke forstod "*Kan man rutsje sklia varm?*" (Kapittel 3, s. 33-34). Hun visste ikke hva spørsmålet kunne bety og forsøkte seg heller ikke på noen tolkning. Hun så ut til å forkaste setningen som noe hun ikke klarte å få noe meningsfullt ut av, slik Nina 4;1 så ut til å gjøre i tolkningsvurderingen av "*å spise mamma og pappa ut av huset?*". Dette



tyder på at Linn oppdaget disharmonien mellom det intransitive innholdet i verbet og den strukturelt asymmetriske resultative tolkningen i rammen. At hun ikke mestret å sette komponentene sammen til en fruktbar enhet, antyder, som jeg allerede har vært inne på, at den resultative semantikken er vanskelig å internalisere, og at den bruker lengre tid på å feste seg enn det jeg først antok.

Erik 4;10 viste på sin side at han mestret å benytte seg av ramme 4 her. På spørsmålet svarte han ”Hvis man henter fyrstikker eller flammer inne og tar det med ut, og legger flammene innpå sklia. Da blir sklia varm”. Han forstod det resultative forholdet i setningen: ”Da blir sklia varm.” Han så også ut til å ha tolket det strukturelle, asymmetriske forholdet mellom subjektet og småsetnings-subjektet. Subjektet fikk rollen som *agens* og var årsaken til at *sklia* fikk egenskapen å bli *varm*.



Figur 9: Kan man Ø sklia varm?

Likevel ser den dårlige harmonien mellom verbsemantikk og ramme ut til å ha skapt visse vanskeligheter for Erik. Det ser nemlig ikke ut til at han benyttet seg av innholdet i *å rutsje* som utgangspunkt for tolkningen: ”Hvis man henter fyrstikker eller flammer inne[...]”. Det ser ut til at Erik løste harmonivanskene ved å forkaste det konseptuelle innholdet i verbet og tolke setningen gjennom rammen alene. Deretter beriket han syntaksen ved hjelp av sin egen fantasi, og kjernen i VP ble stående tom i strukturen, som antydnet i Figur 9.

Erik 4;10 sin strukturelle løsning står i kontrast til Guro 3;8 sin mer konseptuelle løsning over. Guro så bort fra rammen når hun skulle tolke det hun trodde ble sagt, mens Erik så bort fra det konseptuelle innholdet i verbet. På hver deres måte ser barna ut til å ha visse tolkningsvanskeligheter fordi rollesemantikken i verbet ikke harmoniserer med den resultative rammesemantikken. Det ser ut til at tolkningene deres strekkes mellom to retninger, der én løsning er å tillegge rollesemantikken i verbet størst vekt, og den andre løsningen er å tolke ut fra rammen alene. Erik 4;10, som var ett år eldre enn Guro 3;8, så ut til å ha utviklet en større kompetanse på rammesemantikken og hadde lettere for å benytte seg av strukturen for å tolke det som ble sagt. Guro, som var yngre, tilla verbsemantikken størst vekt og kan derfor ha utviklet mindre av semantikken i rammen. Dette styrker teorien om at rammesemantikken er

gjenstand for en kontinuerlig utvikling, der eldre barn er sikrere i rammekompetansen sin enn yngre barn.

Dessuten styrkes denne teorien av Merethe 6;0 sin respons på tolkningsvurderingen. Hun så ut til å tolke setningen på en slik måte at rammesemantikken og verbsemantikken fikk like stor påvirkningskraft. På spørsmålet om hva det betyr ”å rutsje sklia varm”, svarte Merethe: ”Det betyr at man rutsjer til sklia blir helt varm”. Hun forholdt seg slik til verbets konseptuelle mening og benyttet samtidig en resultativ tolkning, som hun også gjorde i den forrige tolkningsvurderingen. På én side kan man derfor se en tydelig sikrere kompetanse på ramme 4 hos den eldre Merethe sammenlignet med de yngre barna.

På en annen side kan Marius 4;3 sine tolkningsvurderinger tyde på at man også finner individuelle forskjeller innenfor et alderstrinn, der noen barn får tilgang på rammesemantikken tidligere enn andre barn. Marius ser ut til å ha tilgang på den resultative rammesemantikken til tross for at han er yngre enn både Erik 4;10 og Linn 4;5. På spørsmålet ”Kan man rutsje sklia varm?” svarte han ”Nei, for da smelter man og dør nesten!”. Fra et konseptuelt utgangspunkt kan man tenke seg at det er mulig å rutsje en sklie så varm at man ”smelter og dør nesten”. Når man er rundt 4 år, er døden og andre ekstreme fenomener veldig fascinerende, og fantasien til Marius ser derfor ut til å ha påvirket hvordan han valgte å svare på spørsmålet. Slik kan det være at Marius generelt frarådet å rutsje så mye at sklia blir så varm at man dør av det. På denne måten benyttet han seg av selve rammen for å tolke setningen, men besvarte spørsmålet ut fra fantasien. Fordi Marius også mestret ”Kan man spise mamma og pappa ut av huset” er det videre naturlig å anta at han hadde forstått dette eksempelet av ramme 4. Vi har sett at han hadde tilgang på det resultative predikasjonsforholdet mellom oversetningen og småsetningen, samt at han tilordnet småsetningssubjektet rollen fra småsetningspredikatet. Derfor er det sannsynlig at Marius forstod også dette spørsmålet selv om verbets semantisk-konseptuelle innhold var trukket i en resultativ retning.

Samlet sett ser det ut til at det tar tid å internalisere den fulle semantikken til ramme 4. Denne rammen fester seg i takt med at barn blir eldre. Resultatene fra observasjonene viser at barna får tilgang på strukturen tidlig, mens tolkningsvurderingene antyder at barna har visse tolkningsvanskeligheter på rammen. Tolkningsvanskelighetene bunner i at barna ikke mestrer å tolke disharmonien mellom verbsemantikken og rammesemantikken. De forstår ikke hvor småsetningssubjektet får den semantiske rollen sin fra, eller hvordan de skal tolke den strukturelle asymmetrien mellom subjektet og småsetningssubjektet resultativt. Barna støtter seg derfor i stor grad til de implisitte rollene i verbet. Dette tyder på at ramme 4 tilbyr en mindre

restriktiv semantikk enn ramme 3, og at det er vanskeligere for barna å tolke setninger gjennom denne rammen enn det jeg først antok.

#### 4.4. Ramme 5

Ramme 5 er den kombinerte rammen for transaksjoner og resultatative småsetninger. Dette er ifølge Åfarli (2007) en lite brukt ramme i norsk, og på vei ut av språket. Imidlertid har vi sett at Eik (2014) argumenterer for at småsetningssubjektet kan fylles av en implisitt, fonetisk urealisert konstituent, for å gjøre rede for hvilke strukturelle prosesser som finner sted i setninger som innebærer possessive objekter. Dersom man forutsetter analysen til Eik (2014), kan rammen sies å fortsatt være produktiv i det norske språket. Med bakgrunn i dette, mener jeg å ha funnet eksempler på at barna i løpet av undersøkelsen benyttet seg av ramme 5 (Kapittel 3., s. 30).

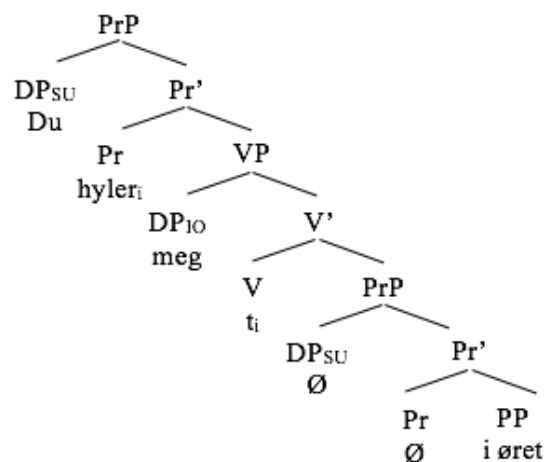
”Ikke *hyl meg i øret*” (Merethe 6;0)

”Ikke *rop meg sånn i øret, da!*” (Merethe 6;0)

”Ikke *rop meg i øret!*” (Mari 3;9)

”*Nina slo meg på foten!*” (Amina 5;0)

Som vi ser, ble rammen tatt i bruk av barna på alle de alderstrinnene jeg hadde tilgang på i undersøkelsen, noe som antyder en tidlig utvikling av denne rammen. De to ytringene ”Ikke *hyl meg i øret*” og ”Ikke *rop meg i øret*” kan sies å være prototypiske eksempler på possessivt objekt-ytringer, som Eik (2014) velger å derivere ut fra en ditransitiv-resultativ ramme. Både *å hyle* og *å rope* har et leksikalsk-semantisk innhold som ikke ser ut til å harmonere med et animat objekt: *\*å hyle noen, \*å rope noen.*<sup>11</sup> Dette tilsier at *å hyle* og *å rope* ikke kan ta *meg* som direkte objekt, og at vi nettopp derfor ser ut til å ha å gjøre med et indirekte objekt.



Figur 10: *Du hyl meg i øret.*

<sup>11</sup> Verbene kan ta inanimate objekt: *å hyle/rope et svar.*

Det er også rimelig å anta at Amina 5;0 benyttet seg av ramme 5 da hun ytret ”*Nina slo meg på foten*”. Ettersom hun uttrykte ”*Nina slo meg på foten*” og ikke ”*Nina slo meg*”, var slå-handlingen rettet mot *foten* og ikke mot *meg*. Eik (2014: 66) argumenterer for at en slik betydningsforskjell tilsier at vi har å gjøre med en del-hele-relasjon, der *foten* tolkes som uavhengelig eiendom til det possessive objektet *meg*. Dette utelukker enhver transitiv struktur ettersom transitive strukturer ikke deler ut syntaktisk rolle til indirekte objekt. Dermed er det utelukkende den ditransitiv-resultative rammen som har et slikt predikasjonsforhold mellom det possessive objektet og den uavhengelige eiendommen. Derfor kan man tenke seg at Amina strukturelt sett ble tvunget til å benytte seg av denne rammen for at hun skulle kunne uttrykke nøyaktig det hun ville si.

For å kontrollere at Amina 5;0 og flere barn faktisk hadde tilgang på denne analysen av ramme 5, spurte jeg blant annet henne og Ingeborg 5;2 ”*Kan man rope noen i øret?*” (Kapittel 3., s. 35). De to jentene oppfattet det slik at jeg spurte om reglementet, altså om det er *lov til* å begå en slik handling. På dette svarte de: ”*Nei, det er ikke lov, for hørselen kan bli dårlig.*” I tillegg spurte jeg Milla 4;3 og Linn 4;6 ”*Kan man trække noen på foten?*” (Kapittel 3., s. 35-36). De oppfattet spørsmålet på samme måte og svarte: ”*Nei, det kan gjøre vondt.*”. Responsen deres tilsa at alle fire forstod spørsmålene og dermed hadde tilgang på rammen. Dette tyder ikke bare på at den ditransitiv-resultative konstruksjonen er tilgjengelig for barn mellom 4 og 6 år, men bekrefter også at flere barn faktisk benyttet den i dagligtalen sin for å kunne uttrykke possessivt objekt-ytringer.

For å kunne ta i bruk possessivt objekt-varianten av ramme 5 var barna avhengig av å ha internalisert den fulle underliggende strukturen. Dette tilsier at barna hadde tilgang på hele strukturen i rammen. Strukturen i ramme 5 internaliseres dermed tidligere enn ramme 3 til tross for at ramme 5 er mer kompleks, og selv om begge rammer uttrykker transaksjonssemantikk. Årsaken til at barna ikke ser ut til å ha problemer med strukturen i ramme 5, kan være at de ikke har mulighet til å velge bort denne strukturen dersom de skal være i stand til å uttrykke possessivt objekt-ytringer. I kapittel 4.2., om ramme 3, så vi at barna hadde muligheten til å velge bort ramme 3 som en mulig strukturell løsning, slik at det tok lengre tid å internalisere strukturen. Dersom barna skal være i stand til å uttrykke de predikasjonsforholdene som ramme 5 tilbyr, har de ikke samme mulighet til å velge bort den ditransitive strukturen, noe som kan være grunnen til at ramme 5 ser ut til å være mer lettbrukt enn ramme 3.

Imidlertid forsøkte jeg å vurdere om Merethe 6;0 forstod ramme 5 når småsetningssubjektet var fonetisk realisert. Under en støyende episode i gangen spurte jeg

derfor Merethe: ”*Hylar hun deg et rop i øret?*” (Kapittel 3., s. 35). Overraskende nok svarte hun: ”*Det vet jeg ikke hva betyr engang.*”. På én side kan det virke pussig at hun ikke mestret denne ytringen, når hun så enkelt benyttet seg av possessivt objekt-setninger. Jeg tror det likevel skyldes andre årsaker enn at hun ikke hadde tolkningskompetanse på denne rammen i de tilfellene der småsetningssubjektet er realisert.

Småsetningssubjektet *et rop* kan sies å utgjøre et såkalt implisitt indre objekt til verbet *å hyle/rope* (Eik 2014: 76). Fordi småsetningssubjektet *et rop* ligger iboende i *å hyle*, kan det vurderes som uakseptabelt og semantisk overflødig når småsetningssubjektet blir fonetisk realisert. Merethe kan selv ha internalisert denne oppfatningen av rammekonstruksjonen og avskrevet ytringen som semantisk tullete og uklar. Dessuten er det naturlig å peke på at Merethe sin tålmodighet var strukket svært langt under denne spesifikke episoden. Resultatet kan derfor være et uttrykk for at hun var sliten og i dårlig dagsform på tidspunktet for tolkningsvurderingen, og ikke tok seg tid til å vurdere setningen skikkelig. På denne måten kan Merethe godt ha forstått spørsmålet, men ikke tatt seg tid til å forklare at hun forstod det.

Merethe 6;0 ble dessuten utsatt for en ditransitiv-resultativ konstruksjon hvor småsetningssubjektet ikke hadde noen semantisk-konseptuell relasjon til verbet, og hvor verbet inneholdt en intransitiv semantikk. Jeg spurte henne ”[...]*hvis Guro hopper Thea vann i ansiktet. Hvem får vann i ansiktet da?*” (Kapittel 3., s. 34-35). Inngangsporten til tolkningsvurderingen åpnet seg da Thea hadde hoppet i en sølepytt og barna rundt henne ble våte. Jeg var interessert i å benytte denne muligheten til å vurdere om flere barn hadde kompetanse på ramme 5 der småsetningssubjektet var synlig. Derfor byttet jeg ut *Thea* som syntaktisk subjekt med *Guro*. Dette gjorde jeg for at barna skulle frigjøre seg fra de faktiske omstendighetene og benytte seg av rammen, snarere enn av konteksten, for å tolke det som ble sagt.<sup>12</sup> Merethe oppdaget likevel hvilken av DP-ene som utgjorde mottakeren av vannet, nemlig *Thea*. Dette tilsier at hun hadde kompetanse på ramme 5 også der småsetningssubjektet er fonetisk realisert, og til tross for at verbet var trukket i en ditransitiv-resultativ retning.

”[...]*hvis Guro hoppa Thea vann i ansiktet. Hvem er det som får vann i ansiktet da?*” er et spørsmål som Guro 3;8 og Thea 3;10 selv ble vurdert på (Kapittel 3., s. 34-35). Guro oppfattet at det var et spørsmål uten relasjon til konteksten, men hun mestret ikke å tolke selve transaksjonen i rammen. Hun *gjettet* på at det var hun selv som ble mottaker av vannet. Thea 3;10 reagerte imidlertid sterkt på at Guro svarte feil. Hun rettet opp svaret til Guro på en slik

---

<sup>12</sup> Dette er et metodisk unødvendig grep ettersom verbet *å hoppe* er satt i en uvant ramme, og barna likevel må benytte seg av syntaksen for å tolke setningen.

måte at det ikke fantes tvil om at Thea hadde forstått spørsmålet – og dermed rammen. Imidlertid kan årsaken til at Guro svarte feil, være at spørsmålet ble stilt på en unødvendig komplisert og forvirrende måte. Her kan det derfor være hensiktsmessig å peke på at hun kunne ha svart annerledes, dersom spørsmålet hadde blitt stilt på en klarere måte. Hun svarte for eksempel ”Ja.” da jeg, etter å ha ankommet sølepytten, spurte henne ”*Hoppa Thea deg vann i ansiktet?*”. Hun så ut til å forstå dette spørsmålet selv om verbet var trukket i en ditransitiv-resultativ retning.

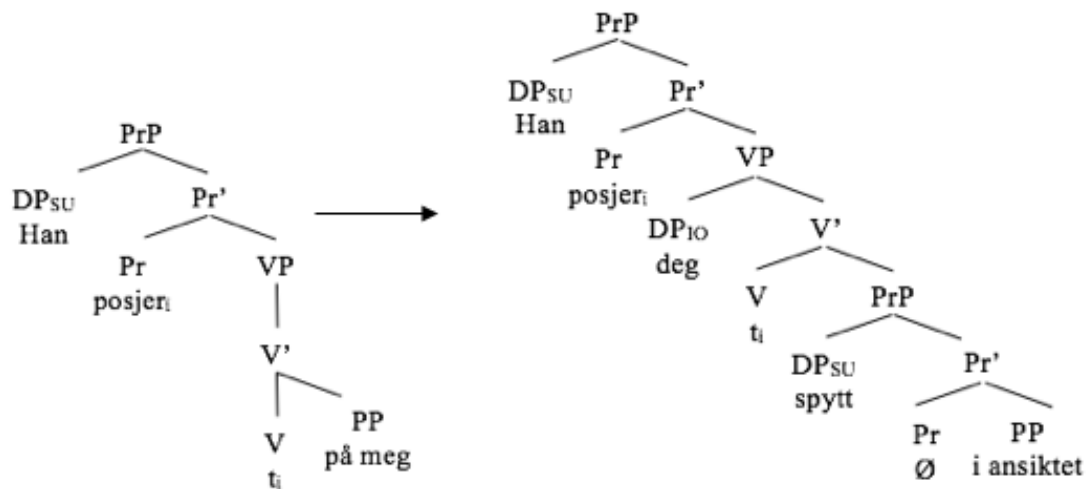
Dessuten mestret Guro 3;8 å benytte seg av ramme 5 da jeg utsatte henne for et tredje spørsmål med ditransitiv-resultativ struktur, nemlig ”*å blåse noen en papirlapp i ansiktet?*” (Kapittel 3., s. 35). Jeg tok opp en papirlapp fra lommen, la den på bordet og spurte Guro ”*Tror du at du klarer å blåse meg papirlappen i ansiktet?*”. Guro responderte med å blåse forsiktig, men stoppet brått og repliserte: ”*Du kan gjøre det!*”. Derfor reverserte jeg spørsmålet og sa ”*Skal jeg blåse deg papirlappen i ansiktet?*”. Jeg blåste på papirlappen, men da den var på vei mot å falle på gulvet, sa hun ”*Jeg tror ikke det går.*”. Hun så derfor ut til å ha forstått hva jeg var i ferd med å gjøre, noe som tyder på at hun mestret å skape et fruktbart forhold mellom komponentene i ytringen, selv om *å blåse* ikke normalt impliserer en ditransitiv-resultativ tolkning.

To ytterligere tilfeller av tolkningsvurderinger som kan styrke hypotesen om at barna mestret å benytte seg av den fulle semantikken i ramme 5, er da jeg spurte Olav på to ulike tidspunkt ”*Posjer han deg spytt i ansiktet?*” og ”*Sparka Storm deg vann i ansiktet?*” (Kapittel 3., s. 34). I det første tilfellet var Olav 4;2 år, og i det andre var han 4;7. I begge tilfeller svarte han bekreftende på spørsmålet, og begynte å gråte. Han så derfor ut til å skape en fruktbar semantisk sammenheng av det jeg sa i begge tilfellene.

Når det gjelder verbet *å posje*, så Olav ut til å ha konstruert det selv. Han laget sannsynligvis verbet etter prinsipper om lydhermende ord. Dersom man stikker tungen ut og lager prompelyd, kan man kanskje si seg enig i at *å posje* likner denne lyden. Fordi det var et ny-verb, inneholdt det ikke noen implisitte, semantiske roller. Dermed har det leksikalske elementet fått argumentstrukturen av den rammen det ble implementert i. Dette tyder på at syntaktisk-semantiske rammer *er* nødvendig for at man skal kunne uttrykke et semantisk-konseptuelt forhold i en meningsfull sammenstilling av ord. Dermed er det nettopp rammen og ikke verbet som projiserer den syntaktiske strukturen.

Hvis vi ser nærmere på den grammatiske konteksten i tolkningsvurderingen, ser vi at Olav 4;2 selv satte verbet inn i ramme 1: ”*Han posjer på meg.*”. Han produserte dermed en

deklarativ setning med et predikatsadverbial. Som oppfølgingspørsmål svarte jeg: ”Posjer han deg spytt i ansiktet?”.



Figur 11: Å posje ga mening for Olav i ramme 5.

Dette bekreftet Olav og gråten tiltok i styrke. Det så derfor ut til at ramme 5 bidro til en så rik beskrivelse av Olavs situasjon, at han i større grad ble klar over hvor lei seg han følte seg. Transaksjonen av DP-en *spytt* mellom deltakerne *han* og *deg*, som resulterer i at spytten havner *i ansiktet* ved hjelp av småsetningspredikatet, ser ut til å ha tilbudt en klar tilleggsinformasjon om den situasjonen komponentene refererte til. Dette viser at den komplekse syntaksen i den ditransitiv-resultative rammen gir sterke semantiske føringer for hvordan det semantisk-konseptuelle innholdet i verbet kan formes og forstås gjennom strukturen.

At syntaksen er så kompleks og gir så sterke grammatisk-semantiske føringer, kan forklare hvorfor barna så ut til å mestre tolkningsvurderingene i denne rammen svært godt. Selv om verb som tradisjonelt ikke anses å være ditransitive eller resultative, ble implementert i denne rammen, hadde ikke barna noen vanskeligheter med å tolke ut fra den. Den resultative transaksjonssemantikken ser derfor ut til å være så innsnevret og restriktiv at barna ikke har noen vanskeligheter med å benytte seg av rammesemantikken for å tolke det som blir sagt. Slik sett ser vi en kompetansesemantisk parallell mellom ramme 3 og ramme 5. Begge rammer uttrykker transaksjonssemantikk, og begge rammer ser ut til å være så restriktive i sin semantiske tolkning at barna ikke har noen problemer med å tolke setninger ut fra disse rammene. Det ser dermed ut til at barna har lettere for å forstå transaksjonshandlinger enn annen setningssemantikk, samt at denne semantikken internaliseres tidligere enn de andre

rammesemantikkene til sammen. I motsetning til ramme 3 blir ramme 5 også benyttet hyppig, fordi barna ikke har mulighet til å velge bort strukturen i rammen.

Samlet sett kan ramme 5 derfor se ut til å være en svært godt befestet ramme i barnas internaliserte grammatikk til tross for at den underliggende strukturen er den mest komplekse av rammene. Barna utviklet strukturen i løpet av en tidlig alder, tok selv rammen i bruk når de pratet, og hadde ingen vanskeligheter med å forstå det som ble sagt, uavhengig av om de var 4, 5 eller 6 år.

I neste kapittel skal jeg oppsummere hva jeg har kommet fram til om de ulike rammene i analysen. Her vil derfor trådene bli samlet og forskningsspørsmålene bli besvart.





## 5. Konklusjon

Dette masterprosjektet springer ut av tanken om at barn er avhengig av å utvikle syntaktisk-semanticke rammer når de skal lære seg forholdet mellom syntaks og semantikk. I dette ligger en forståelse av at syntaktisk-semanticke rammer er nødvendig for at barn skal kunne produsere og forstå språk. Syntaktisk-semanticke rammer har derfor blitt forstått som et universelt og allmenngyldig prinsipp, og som et uttrykk for en språkspesifikk tilordnet parameterverdi. Hypotesen om at norske barn mellom 4 og 6 år har utviklet tilgang på de samme syntaktisk-semanticke rammene som voksne, ble omformulert til et konkret forsknings spørsmål, som undersøkelsene har forsøkt å svare på. Forsknings spørsmålet lyder slik: *Har barn mellom 4 og 6 år utviklet tilgang på de samme syntaktisk-semanticke rammene som voksne språkbrukere har?*

Rammenes tilgjengelighet ser ut til å kunne deles inn i to divisjoner. På én side består rammene av syntaktiske strukturer. Disse setningsstrukturene ser ut til å være ferdig genererte hos barn mellom 4 og 6 år. Barna benyttet seg av samtlige strukturer i løpet av undersøkelsene, noe som tilsier at barn mellom 4 og 6 år *har* utviklet tilgang på alle rammene. På en annen side består rammene av semantikk. Denne grammatiske semantikken skiller seg fra det semantisk-konseptuelle innholdet i verb ved at den gir restriksjoner på hvordan syntaktiske fraser i en setning skal tolkes semantisk. Barna hadde ikke ferdig utviklet semantikken i alle rammene på tidspunktet for undersøkelsene. Da jeg testet de semanticke kunnskapene deres ved å sette verb inn i uvante rammer, oppdaget jeg at de ikke alltid mestret å tolke disse ytringene i tråd med den korrekte rammesemantikken. Hvor tilgjengelig semantikken i en ramme er, ser ut til å korrelere med barnas alder, samt med kompleksiteten i den syntaktiske strukturen.

Når det gjelder tilgjengeligheten av rammesemantikken, ser kompetansen ut til å være gjenstand for en kontinuerlig utvikling. Rammesemantikken utvikles derfor videre etter at strukturene i seg selv er tilgjengelige i den internaliserte grammatikken til barna. Dette knyttes til at noen av rammene kan romme flere ulike semanticke tolkninger, som barna får tilgang på etterhvert som de blir eldre. Den rammesemantiske kompetansen øker derfor med alderen, slik at eldre barn har større mulighet til å forstå uvante ytringer i noen av rammene enn det yngre barn har. På denne måten har 6-åringer en mer utviklet rammekompetanse enn 5-åringer, mens 5-åringene på sin side har en mer utviklet rammekompetanse enn 4 år gamle barn. Imidlertid utvikler barn rammesemantikken også i ulikt tempo, slik at man finner individuelle forskjeller internt i en aldersgruppe.

Semantikken i noen av rammene utvikles på et tidligere tidspunkt enn andre. De rammene som har en klar transaksjonssemantikk, ser ut til å internaliseres tidligst hos barna. Dette gjelder ramme 3 og ramme 5. Alle barna hadde tilgang på den fulle semantikken i disse rammene uavhengig av alder og individuelle egenskaper. Rammene 3 og 5 ser ut til å gi strengest føringer for hvordan setninger skal tolkes semantisk fordi de har en kompleks syntaktisk struktur. Det ser dermed ut til at barna har lettere for å forstå strukturer med en kompleks syntaks fordi dette reduserer antallet mulige tolkninger av en setning. Barna gjør derfor bruk av komplekse strukturer for å tolke det som blir sagt.

Når det gjelder ramme 4, ser barna imidlertid ut til å ha mindre tilgang på rammesemantikken enn det jeg først antok. Dette til tross for at strukturen er relativt kompleks. Ramme 4 er derfor den av de syntaktisk-semantiske strukturene som i størst grad ser ut til å utvikles i takt med at barn blir eldre. Barna ser ut til å ha vanskeligheter med å forstå hvor småsetningssubjektet får den semantiske rollen fra, samt å forstå det resultative årsaksforholdet som opptrer av den asymmetriske strukturen mellom subjektet og småsetningssubjektet. Dette fører til at noen barn gjør mer bruk av de leksikalske elementene som implementeres av syntaksen enn av rammestrukturen for å forstå det som blir sagt. Etter min mening er dette et interessant funn, fordi det tilsier at barna i stor grad støtter seg på de implisitte rollene i verbene når de skal forstå språk. De syntaktisk-semantiske rammene er dermed ikke det eneste lingvistiske verktøyet barna benytter seg av for å vurdere hvilke ulike semantiske tolkninger en setning kan ta.

At barn støtter seg på de implisitte rollene i tradisjonelle verb, er særlig synlig i de syntaktisk enklere strukturene (rammene 1 og 2). Disse rammene ser ut til å gi så få føringer for hvordan rollene i en setning skal tolkes, at barna i større grad er avhengig av å ha kunnskap om hvilke implisitte roller som indikeres av verbet. Årsaken til dette er at mangelen på syntaktiske fraser gir større romslighet for den semantiske tolkningen av setningene. I rammene 1 og 2 er derfor barna i stor grad avhengig av å ha kunnskap om det semantisk-konseptuelle innholdet i verbet, slik at de kan benytte seg av dette når de skal vurdere intransitive og transitive tolkninger. Dersom det semantisk-konseptuelle innholdet ikke er kjent for barna, har de heller ingen mulighet til å forstå ytringene i disse rammene.

Med bakgrunn i disse funnene er det interessant å peke på at barn har behov for et stort forråd av semantisk-konseptuelt innhold. Det er fordelaktig at barn har ord for så mange konsepter som mulig, slik at de kan benytte seg av dette til å kategorisere verden rundt seg og forstå det som blir sagt. Voksne språkbrukere bør derfor ikke nødvendigvis forenkle setninger

når de skal prate til barna fordi det er formålstjenlig at barna blir utsatt for mest mulig semantisk-konseptuelt innhold. Det kan være gunstig å gi barna stimulans på et stort og bredspektret ordforråd nettopp fordi barna er avhengig av å støtte seg til det semantisk-konseptuelle innholdet når de skal forstå språk. Dessuten mestrer barn å gjøre bruk av syntaktisk komplekse strukturer. Barn benytter syntaksen for å skape mening av det som blir sagt. Dermed er det også fruktbart at voksne prater til barn gjennom så syntaktisk komplekse strukturer som mulig, fordi det gir barna tilgang på grammatisk semantikk som de kan benytte seg av når de skal tolke det som blir sagt. Komplekse setningsstrukturer og et bredt ordforråd gir dermed barn best mulig grunnlag for å utvikle deres syntaktisk-semantiske kompetanse og en god språkforståelse.



## Referanser

- Boeckx, C. (2006). *Linguistic minimalism: origins, concepts, methods, and aims*. Oxford: Oxford University Press.
- Boeckx, C. (2010). *Defeating lexicocentrism. Part A av Outline of Elementary Syntactic Structures*. Ms., ICREA/UAB.
- Borer, H. (2003). Exo-Skeletal vs. Endo-skeletal Explanations: Syntactic Projections and the Lexicon. I J. Moore & M. Polinsky (Red.), *The Nature of Explanation in Linguistic Theory*. (s. 31-67). Chicago: CSLI publications and University of Chicago Press.
- Bowers, J. (1993). The Syntax of Predication. *Linguistic Inquiry*, 24(4), 591-656.
- Bratt, T. (2015). *Jeg begynner å få nok av resirkulerte TV-program, programledere og dårlige seksualfikserte humorpoeng*. Hentet 07. mai 2016, fra: <http://www.ranablad.no/ukeslutt/underholdning/tv/jeg-begynner-a-fa-nok-av-resirkulerte-tv-program-programledere-og-darlige-seksualfikserte-humorpoeng/o/5-42-107979>
- Brøseth, H. (2007). *A neo-constructional approach to computer-oriented talk* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Trondheim: NTNU-trykk.
- Eik, R. (2014). *Setningar med possessivt objekt i norsk: Ein nykonstruksjonistisk analyse av setningar som "ho trakka han på foten"* (Masteroppgave, Norges teknisk-naturfaglige universitet). Trondheim: NTNU-trykk.
- Faarlund, J.T. (2005). *Revolusjon i lingvistikken. Noam Chomskys språkteori*. Oslo: Det norske samlaget.
- Guasti, M.T. (2002). *Language Acquisition. The Growth of grammar*. Massachusetts: Insititute of Technology.
- Haegeman, L. (1994). *Introduction to Government and Binding Theory* (2. utg.). Oxford: Blackwell.
- Jick, T.D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.
- Johannessen A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Lust, B. (2006). *Child Language: Acquisition and Growth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marantz, A. (2013). Verbal argument structure: Events and participants. *Lingua*, 130, 152-168.
- Myklebust, A. (2012). *Hva er de derre greiene der?* (Masteravhandling, NTNU). Trondheim: NTNU.
- Nygård, M. (2013). *Discourse ellipsis in spontaneously spoken Norwegian* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Trondheim: NTNU-trykk.
- Nynorsk pressekontor. (2015). *Nyord*. Hentet 07. mai 2016, fra <http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraknytt-2015/spraknytt-42015/nyord/>
- Næss, Å. & Næss, A. (2007). *Grammatikk – et skjellsord?*. Hentet 07. mai 2016, fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Grammatikk---et-skjellsord-6451738.html>
- Radford, A. (2004). *Minimalist Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schütze, C.T. (1996). *The Empirical Base of Linguistics. Grammaticality Judgments and Linguistic Methodology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P.E., Simonsen, H.G. & Smith, L. (1993). *Barns språk* (2. utg.). Dimograf: Gyldendal Norsk Forlag.

Áfarli, T.A. (2007). Do verbs have argument structure? I E. Reuland, T. Bhattacharya & G. Spathas (Eds.), *Argument Structure* (s. 1-16). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

## Masterens lektorrelevans

Å fordype seg i grammatikk er å fordype seg i vår menneskelige evne til å lære språk. De siste par årene har jeg derfor fordypet meg i det som forskere kaller menneskets største intellektuelle utfordring – å mestre å lære seg grammatikken i et morsmål. En master i grammatikk er et dypdykk i vår særegne, biologiske utrustning. Å snakke om grammatikk er derfor å snakke om hva det vil si å være menneskelig dypest sett, om hva som kjennetegner mennesket som art. Næss & Næss (2011) sier det slik: "I grammatikken ligger en nøkkel til å forstå noe mange mener er minst like spennende [som universets hemmeligheter]: Hvordan den menneskelige bevissthet oppfatter, kategoriserer og analyserer verden rundt oss [min innføring]". Å vite hvordan mennesket lærer seg språk er derfor å vite hvilken ubevisst, kognitiv og mental kompetanse vi alle sitter på.

Denne forståelsen for grammatikk vil jeg ta med meg inn i skoleverket. Et møte med grammatikken i skolen er et møte med en tverrfaglig vitenskap, der grammatikkens pensum har en selvforklarende plass i læreplanen. Slik jeg ser det, utgjør grammatikkvitenskapen en grunndisiplin i både naturvitenskapene og humaniora, og er på samme tid et studium i psykologi, biologi, samfunnsfag og datateknologi. Den lærer oss noe om den menneskelige hjernes utforming, om språklige anomalier og diagnoser, om taleapparatets anatomi, om kultur og språkforskjeller, om dataprogrammering og koding, og til syvende og sist - den lærer oss noe om oss selv. Dessuten er grammatikken for språket det regneartene er for matematikken; et begrepsapparat, en metode til å forstå, en praktisk kunnskap. En helhetlig forståelse av grammatikk tilsier derfor at grammatikkvitenskapen er noe alle kan finne interesse i og har nytte av i skolen.





## Sammendrag

I denne masteroppgaven blir det gitt en ny-konstruksjonistisk rammeanalyse av språkforståelsen til barn mellom 4 og 6 år. Barn er avhengig av å utvikle syntaktisk-semantiske rammer når de skal lære seg forholdet mellom syntaks og semantikk. Dette er nødvendig for at barn skal kunne kommunisere hensiktsmessig med voksne og forstå det de voksne sier til dem. Syntaktisk-semantiske rammer blir derfor forstått som et universelt og allmenngyldig prinsipp, og som et uttrykk for en språkspesifikk tilordnet parameterverdi.

I norsk har vi fem syntaktisk-semantiske rammer som alle voksne språkbrukere med norsk som morsmål har tilgang på. Barn mellom 4 og 6 år ser derimot ikke ut til å ha ferdigutviklet rammene. I denne undersøkelsen blir barna testet på hvor godt de forstår setninger der verb har blitt plassert i en ramme som ikke korrelerer med verbets semantisk-konseptuelle innhold. Barna mestrer ikke alltid å tolke setninger ut fra den korrekte rammesemantikken, men støtter seg på den implisitte rollesemantikken til verb. Barn mellom 4 og 6 år er derfor fortsatt i ferd med å internalisere de syntaktisk-semantiske rammene og å utvikle kompetanse på forholdet mellom syntaks og semantikk.