

N O R S K R I F T

Redaksjon:

Gudleiv Bø

Trygve Skomedal

Åsfrid Svensen

Kjell Ivar Vannebo

Manuskripter kan leveres direkte til disse eller sendes til:

NORSKRIFT

Avdeling for nordisk språk og litteratur

Postboks 1013 Blindern

0315 Oslo 3

Manuskriptene bør være skrevet på skrivemaskin eller PC i A4-format, med linjeavstand 1 1/2 eller 2 og med marg ca. 4 cm. NB! Utskriftskvaliteten på manuskriptet er viktig for det endelige resultatet.

NORSKRIFT er et arbeidsskrift og er følgelig beregnet på artikler av foreløpig karakter. Ved eventuelle henvisninger til disse, bør det derfor på en eller annen måte markeres at det dreier seg om utkast. Artiklene kan heller ikke mangfoldiggjøres uten tillatelse fra forfatterne.

INNHOLD

Helene Uri: Forord	2
I	
Jon Håkon Aulie: Korleis snakkar vaksne til barn?	4
Anne Øines: En beskrivelse av norsk sosialiseringsspråk	15
Bente-Ailin Svendsen: Barna - de små vaksne? - Hvordan "eldre" barn snakker til små barn	28
II	
Marit Natland: Fonotaks hos en tre-åring med vekt på metatese	39
Ane-Lin Strømholm: Morfologi hos en tre-åring	48
Turid Skorge: Barns tilnærming til skriftspråket	57
Mari Solerød: "Kan du reparere meg?" Kva for konsekvensar har egosentrisme hos ein tre-åring for kommunikasjonen mellom han og foreldra?	69
Kirsti Opstad: Barn, vitsar og språkutvikling	82
Kåre Kverndokken: Barns tale gjengitt i norsk barnelitteratur - en studie i barnespråk slik det kommer til uttrykk i barnebøker utgitt i Norge de siste 10-15 år	92

FORORD

Denne utgaven av Norskraft handler om barn og språk. Artiklene i heftet er delt i to grupper. Artiklene i gruppe I beskriver hvordan vi snakker til barn, mens artiklene i gruppe II tar opp forskjellige trekk ved barns språk.

Artiklene er alle skrevet av studenter ved Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, avdeling for nordisk språk og litteratur. Det er lett omarbeidete utgaver av mellomfagsoppgaver fra våren 1991 og våren 1992. Emnet var psykolingvistikk, og mange valgte å skrive om barn og språk med utgangspunkt i egne eller andres unger.

De tre første artiklene, som utgjør gruppe I, handler om hvordan vi snakker til barn. Jon Håkon Aulies bidrag gir et godt oversyn over norsk barnerettet tale; hans artikkel behandler både syntaks, morfologi, fonologi og semantikk. Anne Øines skriver om det som ofte kalles sosialiseringsspråk - tale til barn som er over 5-6 år. Hun sammenlikner sosialiseringsspråk med tale til småbarn og med voksen-til-voksen-tale. Bente Ailin Svendsen skriver om hvordan barn tilpasser sitt språk når de snakker til enda mindre barn. Svendsen fant ut at selv ganske små barns språkbruk endrer seg avhengig av samtalepartnern.

De neste fem artiklene - gruppe II - tar opp forskjellige aspekter ved barns språkbruk. Marit Natlands bidrag handler om fonologisk utvikling hos en tre-åring. Artikkelen er om fonotaks, med vekt på metatase. Ane-Lin Strømholm beskriver noen utvalgte morfologiske trekk hos sin tre-årige datter. Mari Solerød har tatt opp Piagets velkjente begrep egosentrisme, og hun viser hvordan egosentrisk tenkemåte gir utslag hos en tre-årig gutt i dialog med sine foreldre. Turid Skorge drøfter førskolebarns og førsteklasingers første forsøk på å skrive, og vi følger dem i deres prosess fram mot knekking av lesekode. Kirsti Opstad skriver om hvordan barns forståelse av vitser er avhengig av deres kognitive utvikling. Med sin originale tilnæringsmåte samler det siste bidraget, Kåre Kverndokkens artikkel, opp mange av trådene fra resten av artikkelsamlingen. Kverndokken undersøker om fiktivt

barnespråk - skjønnlitterære eksempler på barnespråk - stemmer overens med generelle beskrivelser av barns språk.

Artiklene spenner vidt. Studentene har vist både vågemot og fantasi når de har gitt seg i kast med så pass lite utforskete områder, og jeg håper artikkelsamlingen kan være til inspirasjon for oss alle og fremfor alt for kommende mellomfagsstudenter.

Helene Uri

KORLEIS SNAKKAR VAKSNE TIL BARN?
av Jon Håkon Aulie

Vaksne snakkar annleis til barn enn til andre vaksne. Tankane går da til besteforeldre og framande som skal helse på barn og korleis dei då ofte gjer seg til. Tenk om vi plutseleg hadde snakka til ein vaksen sånn som barn ofte blir snakka til...

Sjølvs er eg far til tre barn, og den minste er ein liten gut på to år. Men eg meinte at eg snakka heilt normalt til han. Barneretta tale, eller at vaksne snakkar annleis til barn enn til andre vaksne, gjaldt då ikkje meg.

For å stille mi nysgjerrigheit gjekk eg heim for å observere meg sjølv, og tok opp samtaler mellom sonen min og meg på kassett. Dette gjorde eg over ein lang periode, sånn at sonen min skulle bli fortruleg med at bandspelaren var der. Etterpå skreiv eg ned delar av samtalene. Det har danna grunnlaget for denne artikkelen.

Eg vil her gjere greie for barneretta tale reint deskriptivt, og sjå på korleis eg som vaksen snakkar til sonen min på to år. Det dreier seg altså om ein kassettstudie.

Samtalene har eg skrive ut på standardisert bokmål, men noen ganger vil ikkje tale skrive ut på bokmål vere godt nok. Eg har då valt å transkribere orda fonemisk, for å vise der Ivar og eg blir påverka av kvarandre.

Ivar var 25 mnd. gamal då samtalene blei tatt opp, og han hadde berre eitt-ordsytringar. Han var altså ikkje særleg tidleg utvikla reint språkleg.

Materialet som dannar grunnlaget for denne artikkelen, har eit omfang på 355 ord fordelt på 97 ytringar.

Tidlegare forskning på barneretta tale

Barnespråk er eit forholdsvis nytt forskingsemne. Først i slutten av dette hundreåret kom det vektige omtaler av barnespråk. I Noreg er det først i dei siste tjue åra

det har vore forska seriøst og systematisk i barnespråk, og det har no kome mye litteratur om emnet.

Men korleis vaksne snakkar til barn, eller barneretta tale, er førebels lite omhandla her i landet og elles i Skandinavia. Av skandinavisk litteratur er det t.d. berre snakk om noen titals sider. Ut frå eit lingvistisk synspunkt er altså barneretta tale eit emne som enno er lite utforska i Noreg.

Utanfor Skandinavia blir det forska meir på dette emnet. Der er det fleire som på bakgrunn av dialogar mellom vaksne og barn har kome fram til teoriane om barneretta tale (Ferguson, Snow, Ingram, Gleitman, Newport m.fl.).

Tidlegare gjekk ein ut frå at trekka i barnespråk og barneretta tale var universelle fenomen. Ei av årsakene er at det stort sett har vore forska på dette hos middelklassa i Nord-Amerika og Vest-Europa. Barn blir sosialisert gjennom tileigninga av språk, og måten dei vaksne omsorgspersonane snakkar til barna på, er viktig for sosialiseringa. Her vil og faktorar som kultur, religion, sosial organisering spela inn (Ochs 1982). Korleis vaksne omsorgspersonar snakkar til barn, viser seg altså å vere etnologisk tinga (Ochs 1982, Snow 1986), og ikkje noe universelt fenomen slik som tidlegare hevda. På

Samoa blir små barn ikkje sett på som verdige samtalepartnarar. Vaksne snakkar der berre til barna sine når dei skal gi ordrar (Simonsen 1990:270). I tillegg vil det innan kvar kultur også vere ulike måtar å snakke til barn på, ettersom kva sosialt lag dei vaksne tilhører (Ingram 1990).

Kva seier teoriane om barneretta tale?

For å gi ei betre oversikt over kva barneretta tale er, har eg valt å dele teoridelen inn i syntaktiske, semantiske, morfologiske og fonologiske trekk, sjølv om grensene mellom dei fire komponentane er flytande. Dette er ikkje gjort i den litteraturen eg har lese.

Syntaktiske trekk ved barneretta tale

Det viser seg at når vaksne snakkar til barn, har dei ein mindre komplisert grammatisk struktur enn når dei snakkar til andre vaksne. Dei vaksne forenkla altså språket sitt, og nyttar kortare og mindre komplekse setningar. Men sjølv om setningane blir forenkla, er dei ofte grammatisk velforma (Ferguson i Snow & Ferguson 1977). Vi forenkla språket vårt, og prøver å tilpasse det barnet. Dette vil seie at barneretta tale er avhengig av alder og språkleg utvikling hos barnet.

Vaksne innleier ofte samtaler med barn nesten ritualisert, og startar t.d. med "Se her... Skal vi..."(Ochs 1982:7).

Oppattak frå den vaksnes side er vanleg i teorien om barneretta tale. Vaksne seier opp att ord, frasar og heile setningar. Dersom eit barn kjem med ei ytring, t.d. berre eitt ord, vil den vaksne repetere ytringa, og i neste trekk utvide ho. Barnet kan t.d. seie mat, og den vaksne kan da seie mat, og så spørre om barnet vil ha mat. Vi repeterer og ekspanderer m.a.o. ytringa til barnet.

Viser derimot barnet at det ikkje forstår, vil vaksne byggje ned setningane, slik at neste setning blir kortare og mindre kompleks.

Det viser seg at vaksne nyttar mye imperativsetningar, og kjem med krav og oppfordringar til barn (Snow 1986:73). Eit velkjent mønster er: "Si hei. Si takk!" Her er det og peikt på at det kan vere sosiale forskjellar (Ingram 1990).

Teorien seier at vaksne stiller flest spørsmål til barn. Noen meiner da at det er den vaksne som styrer dialogen ved å stille spørsmål, ofte der barnet berre treng å svare ja eller nei. Her er det andre igjen som meiner at det er barnet som dominerer dialogen. Barnet kjem med korte og ofte uklare ytringar (såkalla telegramstil) som den vaksne vil følgje opp. Sidan vaksne lar seg påverke, meiner desse forskarane at det er barnet som ofte er den som dominerer dialogen (Snow 1986: 80).

Semantiske trekk ved barneretta tale

Når vaksne snakkar til barn, nyttar dei mange såkalla barnespråksord. Av desse barnespråksorda er det og ei mengd ord som er heilt meiningslause for andre vaksne, og det er hevda at kvar familie har eit privat register av slike ord (Snow i Snow & Ferguson 1977).

Når det gjeld barneretta tale, kjem vi ikkje utanom spørsmålet: Kva snakkar vaksne om til barn? Her viser det seg at dei vaksne snakkar helst om nære og konkrete ting. Vaksne snakkar til barn om ting dei trur er av interesse for barnet, kroppsdelar og deira funksjonar, mor, far, leikane til barna osv.: "what things are called, what noises they make, what colour they are, what the child is doing on and what is happening around the child" (Snow 1986:78).

Morfologiske trekk ved barneretta tale

Barneretta tale har altså eit avgrensa ordforråd, og når vaksne snakkar til barn, nyttar dei mange småord og spørreord (Ohcs 1982:7, Bull, 1987:53). Barnespråk er elles fattig på funksjonsord. Sidan dei vaksne lar seg påverka av barnet under samtale, vil derfor barneretta tale innehalde flest innhaldsord.

Som eg nemnte, er det hevda at kvar familie har eit privat register av eigne barnespråksord. Desse orda er som regel ubøygelege.

Sidan emnet i barneretta tale ofte er dei nære og konkrete ting, vil ho derfor innehalde flest substantiv.

Vaksne nyttar og substantiv, eller namn, i staden for pronomen: "use of nouns rather than pronouns." (Snow 1986:87). Blir det nytta pronomen, er dei ofte i 3. person.

Fonologiske trekk ved barneretta tale

Dei mest kjente trekka ved barneretta tale er vel høgt toneleie, "dikking, dalling og kleising". Intonasjonen hos vaksne som snakkar til barn, er sikkert det trekket som dei fleste forbind med barneretta tale, men det er minst like lite utforska. Likevel er det påvist påfall-

ande intonasjonsforandringar når vaksne snakkar til barn (Feilberg m.fl. 1988:89). Særleg når vaksne snakkar om emosjonelle ting, eller nyttar "koseord", blir desse trekka tydelege.

Vaksne har og ei meir tydeleg uttale, dei snakkar meir langsamt og har trykk på viktige ord.

Det viser seg og at vaksne har ein tendens til å nytte enkle lydkombinasjonar, og at dei favoriserer kombinasjonen K V K V, "mama", "vove" t.d. (Strömquist 1984:155).

Vi har hevda at vaksne lar seg påverke syntaktisk av barnet, og det er rimeleg å tru at dette også vil gjelde fonologisk. Når dei vaksne tek i bruk barne-språksord, vil dei også bli farga av lydmonsteret til barnet. Mange barn har vanskeleg for å uttale /r/, og seier i staden t.d. /l/. Dette gjer også vaksne i samtale med barn (Ferguson i Snow & Ferguson 1977).

Korleis stemmer teoriene om barneretta tale med mitt materiale?

Eg vil nå sjå på korleis teoriene om barneretta tale stemmer med mitt materiale. Er det samsvar, eller finn eg avvik i forhold til teoriene?

Syntaktiske trekk ved mi tale til Ivar

I mi tale til Ivar har eg enkle og korte ytringar. Eg finn lite underordning - sjølv om eg har noen få ledd-setningar - lite komplekse substantivhypotagmer osb. Med ytring meiner eg da og ett-ordsytringar, sidan barneretta tale vil vere avhengig av utviklingsnivået til barnet. Ivar hadde berre eittordsytringar då eg tok opp samtalene.

Gjennomsnittleg har eg 3,65 ord pr. ytring når eg snakkar til Ivar. Talemålsundersøkinga i Oslo (TAUS) (Hanssen m. fl. 1978:138), viser at gjennomsnittleg ytringslengde når vaksne snakkar med kvarandre er på 10,0 ord pr. ytring. Eg har ikkje gjort undersøkingar om mi eiga tale til vaksne, men eg går ut frå at eg ligg innafør normalen. Dette viser at eg har kortare setning-

ar når eg pratar til Ivar.

Eg repeterer og forenkler mi tale til Ivar. Setninga "Hvor er det blitt av den" blir til "blitt av den". Dette viser ei syntaktisk forenkling. Vidare kjem eg med ei lang ytring med utbryting: "Hvor er det Ivar var i går?" Eg tolkar Ivar dit hen at han ikkje forstår når han seier "Ivar", og repeterer ytringa, men da er ho kortare: "Hvor var Ivar i går?" Ytringa har ikkje berre blitt kortare, men ho har og blitt mindre kompleks idet ho har mista leddsetninga.

Av 97 ytringar er 48 spørjesetningar. Dvs. at 50 % av mine ytringar til Ivar er spørsmål. Av 48 spørjesetningar er 29 av desse lukka, dvs. spørsmål der Ivar berre treng svare ja eller nei. Dette viser at det er eg som vaksen som styrer dialogen, men eg finn og fleire døme på at eg følgjer opp utspela som Ivar kjem med, slik at Ivar er ein aktiv samtalepartner som og tek styringa (I står for Ivar, og F står for far.):

I: Æsj.

F: Er det æsj der?

Så følgjer ei lang samtale om dette, der eg bl.a. prøver å få Ivar til å seie "lukt". Dette blir han tydelegvis lei av, og seier plutselig "lue". Dette følgjer eg opp, og spør om vi skal ta av lua. Når eg snakkar med Ivar og spør om han skal bade, seier han "pappa", og eg svarer at eg ikkje skal bade:

I: Pappa.

F: Pappa skal ikke bade.

Her er det altså eit samspel mellom oss. Eg kan styre dialogen ved å stille spørsmål, men samstundes lar eg meg styre ved å gå vidare med dei utspela som kjem frå Ivar. Dette viser også korleis eg tolkar og har forstått ytringa til Ivar, og gir han tilbakemelding om dette ved å bl.a. repetere og utvide hans ytring.

I mi tale til Ivar har eg og mye oppattak:

F: Skal vi ta av den bukka?

I: Hva?

F: Skal vi ta av den bukka?

F: Skal vi vaske?
 I: Hva?
 F: Skal Ivar vaske?

F: Skal Ivar bade etterpå?
 I: Hva?
 F: Skal Ivar bade etterpå?

I tillegg til oppattak repeterer og utvidar eg yt-
 ringa til Ivar:

I: Pappa.
 F: Pappa skal ikke bade.

I: Fort.
 F: Kjørte du fort?

Når Ivar viser at han ikkje forstår, byggjer eg ned
 setningane:

F: Nei, nei, nei. Den var skitten den bleia.
 I: Hva?
 F: Den var skitten den bleia.
 I: Hva?
 F: Bleia var skitten.

F: Du får lukte på den da.
 I: Hva?
 F: Lukt. Du må lukte på den.

I materialet finn eg lite imperativsetningar. Eg
 finn to døme, men desse er setningar der Ivar viser at
 han ikkje forstår, og som eg da har bygd ned (sjå dømet
 over).

Semantiske trekk ved mi tale til Ivar

Når eg snakkar til Ivar, nyttar eg og barnespråksord:

- fon /fu:n/, som tyder telefon
- fisj /fi:ʃ/, som tyder at det gikk fort i sklia
 i symjehallen

I tillegg har vi fleire slike ord i vår familie, som
 t.d. barnespråksorda for bestemor og bestefar: "momo og
 bebe".

Ivar og eg snakkar mye om dei nære og konkrete tinga
 ("dokka", "kroppsdelar", "badekar" osv.). Av 355 ord er
 74 substantiv. Vidare nyttar eg mange korte ord og spør-
 jeord: "hva", "oj", "ja" osv. Gjennomsnittslengda på
 mine ord ser ut til å liggje på 3-5 fonem.

Dei 355 orda er fordelt på følgjande ordklasser:

substantiv	74
verb	119
pronomen	60
adverb	47
adjektiv	13
konjunksjonar	9
preposisjonar	12
artiklar	7
interjeksjonar	14
talord	0
sum	355

Når vi ser på korleis orda er fordelt på dei ulike ordklassene, viser oversikta ei klar overvekt av innhaldsord. Det er i samsvar med teorien om barneretta tale. Men ut frå teorien skulle vi tru at det var flest substantiv, men eg finn her at det ei overvekt av verb. Dette tyder at handling, kva vi gjer og korleis ting skjer, er viktig i desse samtalene mellom Ivar og meg.

Morfologiske trekk ved mi tale til Ivar

Dei barnespråksorda som eg nemnte i forrige avsnitt, er stort sett ubøygelege ("visj", "puh", "momo", "bebe"). Når det gjeld ordet "fon", kan dette bøyast (ein fon - fonen), men eg gjer det ikkje. Når eg seier "fon", meiner eg bunden form, singularis av ordet "telefon". Truleg fordi det er for mange stavingar i ordet telefon, nyttar eg altså denne løysinga overfor Ivar.

Teorien seier at i barneretta tale nyttar vaksne ofte substantiv i staden for pronomen. Eg nyttar ofte substantiv i staden for pronomen, men er ikkje konsekvent i dette:

F: Du får lukte på den da.

F: Skal Ivar vaske?

Fonologiske trekk ved mi tale til Ivar

Når eg tek i bruk barnespråksorda til Ivar ("fon", "visj"), blir eg prega fonologisk av han. Vidare rettar eg, og prøver å få Ivar til å seie "klut", "munn", og gir meg ikkje så lett på dette. Når Ivar derimot seier "fon", så godtek eg det. Dette gjer eg truleg fordi det

er for vanskeleg for han å seie "telefon", som er eitt ord med fleire stavinger. Så eg godtek og nyttar sjølv "fon", og tilpasser meg fonologisk og morfologisk Ivar.

Når det gjeld å uttale /l/ i staden for /r/, finn eg ikkje dette att i mitt materiale. Sjølv om Ivar seier /l/ i staden for /r/, uttaler eg tydeleg /r/:

Ivar
får
rompa

Eg har ei tydeleg uttale, og trykk på enkelte viktige ord og fonem i min tale til Ivar:

lukt, med trykk på /l/
munn, med trykk på /m/
hår, med trykk på /r/
F: Kan du si lukt (med trykk på lukt)

Når det gjeld intonasjon og taletempo, har eg spelt bandet for kona mi. Ho stadfestar at når eg snakkar til Ivar, har eg eit høgare stemmeleie og seinare taletempo enn når eg snakkar til vaksne. Teorien seier at når vaksne snakkar med barn om emosjonelle ting, stig toneleie og det blir meir "dilling og dalling." I dette materialet er det ikkje samtaler om emosjonelle ting. Hadde det vore det, ville det kanskje vore mogeleg å fått dette betre fram.

Lydkombinasjonen K V K V, finn eg ikkje att i dette materialet. Vi nyttar som nemnt ord som "momo" og "bebe", men at eg favoriserer denne kombinasjonen ut over dette kan eg ikkje sjå.

Samandrag

For at det ikkje skal bli for mye oppattak, vil eg i denne konklusjonen berre ta for meg dei trekka eg har funne i materialet mitt som avvik frå, eller er litt annleis enn teoriar om barneretta tale.

I min tale til Ivar har eg lite imperativsetningar. Eg har vist at dei to imperativsetningane som finst, er eit resultat av at eg byggjer ned setningane når Ivar viser at han ikkje forstår.

Vi snakkar og om dei nære og konkrete ting, og ut frå teorien skulle vi tru at det ville vere enda fleire substantiv, men det viser seg at verba var den dominerande ordklassa i samtalene med Ivar.

I ord med berre ei staving tek eg ikkje farge av barnet. Når det gjeld ord med fleire stavingar, lar eg meg påverke både morfologisk og fonologisk.

Barneretta tale er meir enn berre "dikking, dalling, kleising" og høgt toneleie. Før eg starta å skrive denne artikkelen, meinte eg at eg ikkje snakka særleg annleis til sonen min på to år enn til vaksne. No ser eg klart at eg gjer det. Eg er og overaska over kor godt teorien om barneretta tale stemmer overeins med mitt materiale.

Litteratur:

- Bull, Tove (1987): Å lære å snakke. I Vårt eget språk. Oslo
- Endresen, Rolf Theil, Even Hovdhaugen og Hanne Gram Simonsen (red.) (1988): Språkvitenskap. Oslo
- Feilberg, Julie, Bente Hagtvet, Lars Smith, Harald Martinsen, Hanne Gram Simonsen, Per Egil Mjaavath og Stephen von Tetzchner (1988): Barns språk. Oslo
- Hanssen, Eskil, Thomas Hoel, Ernst Håkon Jahr, Olaug Rekdal og Geirr Wiggen (1978): Oslomål. Hovedrapport fra talemålsundersøkelsen i Oslo (TAUS). Oslo
- Ingram, David (1990): First language acquisition. Cambridge
- Ochs, Ellinor og Bambi Schieffelin (1984): "Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications" I Scweder og LeVine (red.): Culture theory. Essey on mind, self and emotion. Cambridge
- Simonsen, Hanne Gram (1983): "Om hvordan vi snakker med barn - og hvordan barn snakker med hverandre" I Magnhild Gravir (red.): Barnet og talemålet. Oslo
- Simonsen, Hanne Gram (1990): Barns fonologi i system og variasjon. Oslo
- Snow, Catherine E. (1983): "Conversation with children." I Fletcher og Garman (red.): Language acquisition. Cambridge
- Snow, C.E. og Ferguson C. (1977): Talking to children. Cambridge
- Strömqvist, Sven (1984): Barns språk. Lund
- Söderbergh, Ragnhild (1979): Barnets tidiga språkutveckling. Lund

EN BESKRIVELSE AV NORSK SOSIALISERINGSSPRÅK
av Anne Øines

"Baby-Talk" er et relativt nytt forskningsfelt. Det meste av litteraturen på området tar for seg voksne i samtale med barn under fem år, og det viser seg at voksenspråket i kommunikasjon med barnet skiller seg ifra voksen-til-voksen-språk på en rekke punkter. Hva så med samtale til litt eldre barn?

Den språkbruken som gjerne brukes til større barn, er ofte kalt "sosialiseringsspråk" (Gleason 1973, referert i Simonsen 1983). Jeg velger å definere "større barn" som barn etter fylte fem år. Det har vært en vanlig oppfatning at de fleste barn mestrer de viktigste av morsmålets fonologiske, syntaktiske og morfologiske strukturer i 5-årsalderen (Feilberg m.fl.1988). Er det likevel slik at voksne tilpasser språket sitt til disse barna? Videre er det interessant å se nærmere på hvordan språket varierer ulike voksenpersoner imellom. Det er innlysende at en voksenperson som for eksempel er fremmed for barnet, vil benytte et annet språk enn en voksen person som er nært knyttet til barnet. Interessant er det imidlertid å se på hvilke trekk det er som skiller samtalene ifra hverandre. Jeg vil i artikkelen se nærmere på disse problemstillingene.

Teoretisk utgangspunkt: "Baby Talk"

Da jeg i min artikkel kun skal trekke inn "Baby-Talk" som sammenligningsgrunnlag, vil jeg bare kort nevne noen av de mest karakteristiske trekkene ved denne spesielle språkbruken. Alle de sentrale teoriene innen emnet peker mot det samme. Til mindre barn snakker voksne med korte, enkle setninger med mange gjentakelser, med tydelig uttale, markert trykk og et spesielt tonefall, og gjerne med lysere stemme enn til voksne (se f.eks Simonsen 1983).

De voksne benytter altså et språk med mindre komplisert grammatisk struktur, f. eks lite underordning, men setningene er likevel grammatisk velformede (Ferguson i Snow og Ferguson, 1977, referert i Aulie 1991). Språket består

av mange gjentakelser, da den voksne ofte repeterer og senere ekspanderer barnets ytring. Videre bygger gjerne den voksne setningene ned og forenkler når barnet ikke forstår det som blir sagt.

Noen forskere hevder at den voksne lett lar seg påvirke av barnet. Fordi de er opptatt av at barnet skal snakke, er de ivrige etter å følge opp de utspillene barnet kommer med. Det betyr at det ofte er barnet som dominerer dialogen (Snow 1978). Spørsmålet er imidlertid kontroversielt. Fintoft m.fl. (1983) finner at det er den voksne som innfører samtaleemnet langt oftere enn barnet. De voksnes iver etter å få barnet til å snakke gir seg også utslag ved at den voksne bruker langt flere spørsmål i tale med barn enn til voksne (Simonsen 1983).

Med tanke på semantiske trekk ved samtale til barn, viser det seg at de voksne helst snakker om nære og konkrete ting: "Mothers limit their utterance to the present tense, to concrete nouns, to comments on what the child is doing and what is happening around the child" (Phillips 1973, referert i Snow 1978:370).

Teoretisk utgangspunkt: sosialiseringsspråk

Som tidligere nevnt er forskningen rundt sosialiseringsspråk svært begrenset. Gleason (1973, referat i Simonsen 1983) peker imidlertid på at språkbruken er grammatisk sett mer lik voksen-voksntale, sammenlignet med "Baby Talk", med blant annet mer kompleks og variert setningsbygning. Videre hevder hun at språkvarianten er svært kontrollerende, og brukes til å fortelle barnet ikke bare hva det skal gjøre, men også hva det skal tenke og føle. I dette ligger det da også at den voksne ofte blir den som styrer samtaleemnet. Ifølge Gleason er en av årsakene til at den voksne bestemmer emnet for samtalen, deres hyppige bruk av spørsmål. Disse spørsmålene er dessuten ofte lukkede slik at barnet bare behøver å fylle inn et "ja" eller "nei".

Gleason fant også at overdrevne reaksjoner fra de voksne var vanlig. For eksempel: "Oj, fikk du den bilen til jul, den var fantastisk fin!", "Å, har du vært ute og kjørt kjelke i dag, så kjempegøy!". Det er vel ikke særlig

sannsynlig at den voksne selv vil bli så intenst begeistret som disse reaksjonene skulle tyde på. Reaksjonene kan sees på som en måte å fortelle barnet hva det burde tenke eller føle.

Semantisk sett skiller sosialiseringsspråket seg ifra "Baby Talk" ved at det nå samtales utover her-og-nå-situasjonen: "[...] older children and adults discuss past and future events, neccessity, possibility, probability, consequence, implication, comparison and many other subtleties." (Snow 1978:370)

Metode og materiale

Det empiriske materialet som artikkelen tar utgangspunkt i, ble hentet gjennom kassettbåndopptak. Jeg valgte å bruke to informanter til oppgaven som begge samtalte med en sjuårig gutt (Karsten) i ca. 10 minutter. Informanten i samtale A er mor til barnet. Hun er altså et nært og kjent menneske for gutten. Moren er 45 år, sosionom og firebarnsmor. Informanten i samtale B er lærer ved den skolen Karsten går. Bortsett fra at hun og Karsten oppholder seg ved samme skole, er de fremmede for hverandre. Når de treffer hverandre til opptak, er det første gangen de snakker sammen. Læreren er på alder med moren til Karsten og mor til tre barn. Med tanke på informantenes status som mor og deres yrke, er det svært sannsynlig at de begge har god erfaring i å samtale med barn. Blant annet av den grunn kan en ikke dra generelle konklusjoner ut ifra de empiriske resultatene. Det er i det hele tatt klart at med bakgrunn i to samtaler har en ikke dekning for å si noe generelt om sosialiseringsspråk. Det vil naturligvis forekomme utallige individuelle forskjeller, og for å kunne si noe generelt måtte en undersøke flere voksne i samtale med barn og ifra flere ulike sosiale miljø. I tillegg må en være oppmerksom på at det empiriske resultat vil være preget av hvilken sjanger, og dessuten hvilket tema for samtalen en velger. I denne artikkelen må en altså ha for øye at det tas utgangspunkt i to samtaler som hver vil være preget av sin spesielle situasjon.

Samtalen med læreren ble gjort på skolen, og moren

samtalte med sønnen hjemme på kjøkkenet. Selv var jeg ikke til stede under opptakene. De var alle klar over opptakssituasjonen. Ingen av dem var imidlertid klar over hva som skulle testes. Til tross for visse etiske innvendinger tillot jeg meg å si at det var barnets språk som var interesseområdet. De voksne fikk et par instruksjoner før opptak. Første del av samtalen skulle konsentreres rundt en bok de hadde foran seg, mens resten av samtalen stod til fri rådighet.

Når jeg nedenfor viser til eksempler fra mitt materiale, benytter jeg forkortelsene L for læreren, M for moren og K for Karsten.

Resultat

Syntaktiske trekk ved sosialiseringsspråket

Det tekstmaterialet jeg har benyttet, det vil si de voksnes del av dialogene, inneholder 196 replikker. Innenfor disse replikkene finner en 215 setninger, hvorav 112 er lærerens og 103 er morens. Hele tekstmaterialet består av 1695 ord. For ikke å gi et misvisende bilde av gjennomsnittlig ytringslengde, har jeg valgt å ikke la ett-ordsytringer telle som en egen setning. Slike småord forekommer nemlig med høy frekvens.

Syntaktisk sett viser det seg at sosialiseringsspråk ligger langt nærmere det språket voksne snakker til hverandre enn til "Baby-Talk". Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom en mer variert setningsbygning. For eksempel er underordning som en sjelden finner ved "Baby-Talk", hyppig i bruk i samtale med sjuåringer.

- L: Syns du det er vanskelig å finne noe å snakke om, når den står der?
 L: Var du med i akebakken, når det var mye snø og sånn?

Videre er gjennomsnittlig setningslengde betegnende for samme fenomen. I mitt materiale har læreren gjennomsnittlig 8,8 ord pr setning og moren 7 ord pr setning når de snakker til Karsten. Talemålsundersøkelsen i Oslo (TAUS) (Hansen m.fl. 1978: 138) viser at gjennomsnittlig setningslengde når

voksne snakker til hverandre, er på 10 ord pr setning. Til sammenligning kan en vise til Aulie (1991), der den gjennomsnittlige ytrings-lengden hos en voksen informant lå på 3,65 ord ved tale til en toåring. Tallene kan altså tyde på at en som voksen kanskje benytter noe kortere setninger ved tale til sjuåringer, enn det en normalt gjør ved tale til andre voksne. Forskjellen er imidlertid mer framtrædende når en sammenligner språket som snakkes til sjuåringer, mot det språket en bruker til litt mindre barn. Her ser en hvordan den gjennomsnittlige setningslengden er mer enn halvert ved tale til mindre barn.

Spørsmålsbruken

Det trekk som likevel slår en som det mest karakteristiske ved materialet, er den usedvanlige frekvente bruken av spørresetninger. Av i alt 215 setninger, er 157 formet som et spørsmål. For ytterligere å understreke spørsmålenes sentrale plass, kan det være interessant å vise til at av de i alt 196

replikkene inneholder 145 av dem minst et spørsmål. Dette betyr at nesten alle henvendelsene til Karsten ender i et spørsmål. Ser en nærmere på spørsmålstypen, finner en at 76 av i alt 157 spørsmål er lukkede, det vil si spørsmål der Karsten bare behøver å svare med et "ja" eller "nei". Tallene viser at det er den voksne som styrer dialogen.

Videre kan en karakterisere en del av spørsmålene som "falske", det vil si spørsmål som den voksne stiller til tross for at de vet svaret. En kan ikke si at dette er unikt for sosialiseringsspråk, men de "falske" spørsmålene er relativt hyppig brukt i samtalen med læreren i dette materialet. I alle eksemplene nedenfor går det fram av konteksten at spørsmåls-stilleren vet svaret:

- L: Hva er det de heter igjen?
- L: Oj! Du allidrett, hva er det for noe rart da?
- L: Var ikke dere på skitur da?
- L: Skal dere ned på hennes jobb etterpå?

Et kontrollerende språk

Tidligere i artikkelen så vi hvordan voksne kan kontrollere samtaleemnet via bruken av spørsmål. Materialet har dessuten flere eksempler på hvordan den voksne kan opptre kontrollerende ovenfor barnet, idet de forteller barnet hva det skal eller bør gjøre, tenke og føle. I tekstbiten nedenfor der læreren snakker med Karsten om boka "Karlson på taket", ser vi et eksempel på dette:

L: Tenk om det. Tenk å ha et hus oppe på taket sånn. Hadde du likt det hjemme hos deg?

Læreren gir tydelig uttrykk for hvor fantastisk det måtte ha vært å ha et slikt hus på taket. Det er vel ikke særlig sannsynlig at dette er lærerens inderlige drøm, men reaksjonen blir snarere et uttrykk for noe hun tror eller syns barnet bør føle i forhold til en slik situasjon. Spørsmålet til slutt må karakteriseres som retorisk, og det er lite trolig at barnet ville svart "nei" på det.

Det neste utdraget fra samtalen illustrerer noe av det samme fenomenet:

L: Om to uker skal det være karneval på skolen - skal alle sammen kle seg ut - og lærerne - og rektor og alle sammen skal kle seg ut - også alle elevene. Syns du det høres gøy ut?

I avsnittet er det påfallende intonasjonsforandringer hos den voksne. Læreren bruker særlig høyt toneleie og trykk på ordene "alle", "lærerne" og "rektor". Avsnittet er preget av stort engasjement, og læreren formidler via intonasjonsmønsteret at dette skal bli spennende. Også dette må betegnes som overdrevne reaksjoner fra lærerens side, og speiler hvordan hun tror barnet ser på det som skal skje. En har neppe grunn til å være spent på svaret fra barnet.

Semantiske trekk

Et interessant spørsmål ved samtale til barn blir naturligvis, hva snakker vi med barn om? De fleste teoriene rundt "Baby-Talk" peker som nevnt i samme retning. Voksne

snakker helst om nære og konkrete ting til barn. Ettersom barnet blir eldre, regulerer den voksne samtaleemnet, og det snakkes utover her-og- nå-situasjonen. Mitt materiale viser samme tendens. I samtalene finner en flere eksempler på setninger som refererer til framtidige hendelser:

- L: Men du - hør du - hva finner du på når du -
når du er ferdig med skolen da?
L: Skal dere ned på hennes jobb etterpå?

Videre finner en eksempler på setninger som uttrykker fortid:

- L: Var du med i akebakken, når det var snø og
sånn?
M: Ringte du til meg?

Ikke bare refereres det til fortid og framtid, men barnet er også i stand til å tenke hypotetisk sammen med den voksne:

- L: Tenk om det. Tenk å ha et hus oppe på taket
sånn.

Den voksne kan nå også bruke modifierende talemåter som for eksempel gir uttrykk for sannsynlighet eller mulighet for at noe skal finne sted:

- L: Tror du det blir snø nå da?
M: Nei, det er ikke sikkert det.

Barnets tenkemåte er nå blitt så kompleks at den voksne også kan benytte seg av språkvendinger der konsekvenser av ulike hendelser blir belyst:

- L: Vi skulle jo ha skidag på skolen, vet du.
K: Ja
L: Det hadde vi tenkt - også blir det ikke noe.

- M: Nei, det var rart at ingen tok telefonen, men da kanskje ingen var der akkurat.

En finner altså en temmelig revolusjonerende utvikling med hensyn til språkforståelsen hos barnet i løpet av få år. Barnets kognitive utvikling gjenspeiler seg i hva voksne kan

snakke med barnet om.

En sammenligning mellom samtale A og samtale B

Den essensielle forskjellen mellom de to samtalene ligger i barnets grad av nærhet til voksenpersonen. Læreren er som nevnt en fremmed for barnet, mens moren sannsynligvis er den voksenpersonen barnet føler seg aller mest knyttet til. I denne sammenheng kan det være interessant å vise til Simonsens artikkel "Om hvordan vi snakker med barn - og hvordan barn snakker til hverandre". Artikkelen viser til to undersøkelser (Piaget 1926 og Fosseng 1981) som fikk to helt motsatte resultater. Piaget fant at barn-voksen-språk var mer egosentrisk enn det språket barn bruker til hverandre. Fosseng derimot fant at det var språket barna imellom som var mest egosentrisk. Trolig er graden av nærhet til voksenpersonen bestemmende:

En mulig forklaring på disse forskjellige resultatene kan være at mens Piaget snakker om samtale mellom barn og foreldre (mor), er de voksne i den norske undersøkelsen førskolelærer studenter. Det er altså ikke bare skille barn/voksen, men også skille foreldre/ikke foreldre som kommer inn her, med en forskjell i "nærhetsgrad": jo nærmere man er den man snakker med, jo mer kan man forutsette kjent, og jo mindre eksplisitt behøver man å være.
(Simonsen 1983:44)

Spørsmålets funksjon og hyppighet

Morens samtale med gutten utgjør et kassettbåndopptak på 11 minutter mot lærerens samtale på 8 minutter. Et interessant trekk er at tross denne forskjellen på 3 minutter, er det læreren som bruker flest ord (984 ord mot morens 711 ord). Ser en det i forhold til omfanget av Karstens ordforråd, kan en peke på en vesentlig forskjell mellom de to samtalene. Læreren dominerer totalt i den ene samtalen med 984 ord mot Karstens 241 ord. Det er særlig interessant med tanke på at læreren trodde det var guttens språk som skulle studeres! Moren bruker også flere ord enn Karsten i samtalen, men ordene er langt jevnere fordelt (711 ord mot Karstens 557 ord).

Den mest nærliggende forklaringen er selvsagt at gutten

føler seg trygg og dermed mer "varm i trøya" sammen med moren. En kan likevel peke på andre mulige årsaker til at samtalene arter seg som de gjør. Også hos moren finner en som nevnt spørresetninger hyppig i bruk, ja, faktisk oftere enn læreren bruker det. 87,7% av morens setninger er formulert som en spørresetning, mot lærerens 65%. Det er imidlertid verd å kikke nærmere på denne spørsmålsbruken. For det første dominerer lukkede spørsmål i langt større grad hos læreren enn hos moren (59% mot 38%). Moren gir altså barnet oftere mulighet til selv å komme med utspill utover et "ja" eller "nei". Spørsmålet er imidlertid om læreren på samme måte som moren, har anledning til å få slike utspill av Karsten. Nesten hver gang læreren stiller et spørsmål, svarer Karsten kun med et "ja" eller "nei" - noe han ofte også gjør ved åpne spørsmål. Moren derimot kan stille et lukket spørsmål som gjør at Karsten kommer på gli og svarer utover et "ja" eller "nei". Eksempelet nedenfor illustrerer dette:

- M: Huff, så mye rart som skjer i denne boka da. Klarer Albin det og?
 K: Nei, han må gå hjem.
 M: Han må gå hjem ja.
 K: Så sier han: Nå kommer småungene til barna mine til å erte meg og sånn.
 M: Å?
 K: Så kommer han der, også han spør: "har dere sett en blå flodhest?"
 M: Å.
 K: Så sier Albert: "Er det den som står bak det treet der?" Så sier han: "Ja." Sånn, så går han.

Avsnittet viser hvor "privilegert" moren er i forhold til læreren. Moren behøver bare å repetere det Karsten allerede har sagt, eller stille et spørrende "Å" for å få gutten til å snakke.

Videre kan det være interessant å se på hvilken funksjon spørsmålene har. Det kan synes som om spørsmålene til moren har en langt mer reel funksjon enn lærerens, idet en finner få eksempler på "falske" spørsmål.

Kommunikasjonen moren og barnet imellom er preget av et "ekte" samspill, der moren spør fordi hun ønsker å få vite

noe. Ser en derimot på læreren, kan det virke som om intensjonen bak spørsmålene er en helt annen. Læreren merker raskt at samtalen med Karsten glir dårlig. Spørsmålene kan oppfattes som en strategi, bevisst eller ubevisst, fra lærerens side for å få i gang en effektiv samtale.

Spørsmålsbruken er også interessant med tanke på hvem som styrer samtaleemnet. Fordi Karsten nesten utelukkende svarer med ett-ordsyttringer i samtale med læreren, begrenser det hennes mulighet til å følge opp utspillene til Karsten. Hun må stadig bringe inn et nytt emne, og blir den som suverent avgjør hva de skal snakke om.

- L: Ja. Mm. Men håndballen da, er det også - er dere på skolen da eller?
 K: Nei, da er vi på Holmen.
 L: Ja. Å, ja. Er det mange i klassen som går på det laget?
 K: Nei, bare en, og det er Joachim.
 L: Å, ja, så dere er bestevenner dere altså?
 K: ja.
 L: Ja. Mm. Men hva syns du om på skolen da, er det gymmen som er morsomst der og?
 K: Ja.
 L: Ja. Mm.
 K: Og matte.
 L: Og matte ja, mm. Men du, friminuttene da hva pleier du å gjøre da?
 K: Sparke fotball.
 L: Ja, var du med i akebakken, når det var mye snø og sånn?
 K: Nei.

I morens samtale med gutten finner en derimot et helt annet samspill. Riktignok er det ofte også der moren som bringer emne på bane. Karstens svar gir imidlertid moren anledning til å bygge videre på guttens utspill:

- M: Du hva var det du fikk å spise i bursdagen forresten?
 K: Pølser.
 M: Pølser?
 K: Ja.
 M: Ja. Mange pølser spiste du da?
 K: En.
 M: Bare en?
 K: Ja, for det kostet så masse.
 M: Å, måtte dere betale?

K: Ja.
 M: Hvordan penger hadde dere da?
 K: Tiøringer.
 M: Ordentlig tiøringer?
 K: Ja.
 M: Hadde du bare råd til en pølse da?
 K: Nei, jeg hadde 15.
 M: Ja?
 K: Men jeg sparte de, siden vi var raner.
 M: Dere var?
 K: Raner.
 M: Åh! Hva var - hva var - hvem var det som var ranere da?

Til lærerens "forsvar" må det likevel sies at mye tyder på at hun ikke selv ønsker å styre dialogen i så stor grad som hun gjør. Måten læreren gir respons på, viser at hun virkelig ønsker gutten med som en aktiv samtalepartner. Nesten hver gang Karsten kommer med et svar, gir læreren et responderende "ja", der hun ofte bruker stigende intonasjon. Med dette indikerer hun for det første at hun syns gutten har et fornuftig svar. Fordi ja'et blir formulert på en slags avventende måte, uttrykker hun dessuten at hun er interessert i å få høre mer. Så å si uten unntak skjer dette før læreren igjen kommer med et nytt spørsmål.

Oppsummering og konklusjon

Som en oppsummering kan en peke på at en ved sosialiseringsspråk finner en mer komplisert grammatisk struktur enn ved "Baby-Talk". Det virker likevel sannsynlig å anta at strukturen er noe enklere enn den som forekommer når voksne snakker med hverandre. Videre finner en en svært frekvent bruk av spørsmål, noe som også særpreger "Baby Talk", men som skiller det fra det vi normalt oppfatter som vanlig språkbruk mellom to "likeverdige" parter. Overdrevne reaksjoner fra den voksne er typisk for både sosialiseringsspråket og "Baby-Talk", men mindre vanlig voksne imellom. Semantisk sett skiller sosialiseringsspråket seg ifra "Baby-Talk" ved at den voksne nå kan snakke med barnet om ting utover her-og-nå-situasjonen.

På bakgrunn av dette kan det være naturlig å plassere sosialiseringsspråket på en skala midt i mellom "Baby Talk"

og voksen-voksen-språk.

Videre ser en hvordan "nærhetsgraden" til barnet influerer på voksenspråket. I mitt materiale viste det seg at en ukjent voksen person fører en mer kontrollerende og mindre "ekte" samtale enn en voksen som er nært knyttet til barnet.

Litteraturliste

- Aulie, J. H. (1991): Korleis snakkar vaksne til barn?
Upublisert mellomfagsoppgave, Universitetet i Oslo
- Feilberg, J. m.fl. (1988): Barns språk, Oslo
- Gleason, J. B. (1973): "Code switching in children's language", i Moore (red.): Cognitive development and the acquisition of language
- Gleason, J. B. (1977): "Talking to children: some notes on feedback", i Snow, C. E. & Ferguson, C.: Talking to children, Cambridge
- Simonsen, H. G. (1983): "Om hvordan vi snakker med barn - og hvordan barn snakker med hverandre", i Gravir, M. (red.): Barnet og talemålet, Oslo

BARNA - DE SMÅ VOKSNE?

- HVORDAN "ELDRE" BARN SNAKKER TIL SMÅ BARN

av Bente Ailin Svendsen

Denne artikkelen baserer seg på noen observasjoner jeg gjorde våren 1992, omkring barns språkbruk overfor mindre barn.

Vi tilpasser alle mer eller mindre språket vårt, avhengig av hvem vi snakker med. Vi snakker for eksempel annerledes til en professor ved Universitetet enn til en gammel tante på et aldershjem. De voksnes tale til barn blir ofte betegnet som Baby-talk, Motherese eller Barnerettet tale (BT). Barnet må være under fire års-alderen for at talen fra en voksen kan betegnes som BT (Ferguson 1977:229). Voksnes tale til barn mellom ca fire og åtte år, blir ofte kalt for "sosialiseringsspråk" (Gleason 1973:161). Det er vanlig å operere med en slik skjematisk inndeling av voksen-barn-tale (V-B-tale), fordi man regner med at voksnes tale til barn endrer karakter etter hvert som barna vokser og mestrer språket bedre (Simonsen 1983: 40). Et annet spørsmål er om også barn mestrer den stilistiske variasjonen som ligger i det å snakke ulikt til ulike mennesker. Gleason (1973) har undersøkt dette, og funnet at barn snakker forskjellig til foreldrene sine, til jevnaldrende kamerater og til mindre barn. Det er tydelig at også barn vet at mindre barn ikke forstår alt. En liten anekdote kan få illustrere: Etter at jeg var ferdig med observasjonene mine, sa den ene av informantene, Mira på seks år, at hun hadde funnet ut at det lille barnet, Jenny, ikke forstod så mye, men "pip-pip og vov-vov, det forstod hun i alle fall!".

Denne artikkelen vil vise hvordan barn kan skifte språkbrukstype når de snakker til mindre barn, og hvordan denne talen avviker, eller stemmer overens med BT.

Det er viktig å framheve at BT ikke er et universelt fenomen, i den forstand at alle språk har det samme BT-registeret. Voksne snakker forskjellig til små barn

avhengig av kultur og språkstruktur i morsmålet (Ferguson 1977:216). Trekkene ved BT i denne artikkelen er trekk ved BT i store deler av den vestlige verden, ikke for eksempel på Vest-Samoa i Stillehavet (Simonsen 1990:270).

V-B-tale og barns tale til mindre barn er en liten nisje i det etter hvert så store feltet som barnespråkforskningen har blitt. Særlig finnes det en del litteratur om V-B-tale (se f.eks. Feilberg 1991). Men derimot er det, så vidt jeg vet, få forskningsresultater omkring barns tale til mindre barn. Vi finner noe utenlandsk litteratur om emnet (se f.eks. Harkness 1973), men så vidt meg bekjent, finnes det ikke noe litteratur om emnet med utgangspunkt i nordiske barn.

Informantene

Jeg valgte å gjøre bruk av to kassustudier, med to dyader. Det vil si at to og to barn snakket sammen: Jørgine og Jenny, og Mira og Jenny. Jørgine er Jennys tante, og Mira er en lekekamerat. En metodisk svakhet kan være at Jørgine kjenner Jenny bedre enn det Mira gjør. Deres måte å snakke til Jenny på kan variere fordi de har forskjellige forhold til henne. Under observasjonene mine var Jørgine ni år, og Mira var seks år. Jeg observerte hvordan disse jentene snakket til Jenny, som var ett år og syv måneder da disse opptakene ble gjort.

Jeg valgte disse alderstrinnene med tanke på Piagets desentreringsbegrep. Desentrering oppfattes ifølge Piaget som en evne til å ta en annens perspektiv i en samtale (Piaget 1926, referert i f.eks. Øvreeide 1970). Begrepet kan kanskje best forstås ut i fra sin polære motsvarighet: egosentrisitet. Egosentrisitet er ifølge Piaget karakteristisk for barns tankegang og språkbruk fram til de er en syv-åtte år (se f.eks. Hagtvet 1980). Et språklig uttrykk for en egosentrisk struktur er for eksempel å nevne pronomen uten å innføre referenten. Et barn kan si: *Så kom trollet og tok henne*, uten at tilhøreren vet at *henne* er *prinsessen*. Barnet snakker således innenfor en subjektiv ramme av *her* og *nå*, som ikke er felles for barnet og tilhøreren. Jeg valgte et barn under syv-åtte års-alderen (=Mira), som dermed ifølge Piaget skulle være mer

egosentrisk i sin tanke og tale. Jeg ønsket at det andre barnet skulle være over syv-åtte års-alderen (=Jørgine) og dermed (ifølge Piaget) mer desentrert i sin tanke og tale.

Generelle arbeidshypoteser kan formuleres slik:

Snakker en ni-åring annerledes til et lite barn enn det enn seks-åring gjør? Er de to eldste barna på forskjellige trinn på stigen fram til "voksenspråket"? Vil deres tale til det lille barnet avvike eller stemme overens med BT, slik voksne bruker BT?

Teorier om barnerettet tale

Voksne forenkler gjerne den grammatiske språkstrukturen når de snakker til små barn (se f.eks. Bull 1987:53). Med "grammatikk" velger jeg å oppfatte både semantikk, fonologi, morfologi og syntaks (Lie 1984:9). Dette vil si at voksne har en tendens til å forenkle språket sitt innenfor alle disse fire områdene når de snakker til små barn.

Semantiske trekk ved barnerettet tale ¹

Det er karakteristisk at de voksne snakker om det som er nært for barnet, både i fysisk og psykisk forstand. De skaper et felles "her og nå" mellom seg selv og barnet. Voksne bruker gjerne slektskapsord (mamma, pappa, tante etc.), ord for ulike kroppsdelar (nese, arm etc.) og kroppsfunksjoner (tisse, bæsje etc.) og ord for andre konkrete og kjente ting (dyr, leker etc.).

Fonologiske trekk ved barnerettet tale

De fleste voksne har en tendens til helt spontant å legge stemmen i et høyere toneleie når de snakker til barn, enn det de gjør ellers (se f.eks. Sachs 1977:52). Söderbergh (1979, referert i Simonsen 1983:39) hevder at det karakteristiske høye toneleiet også brukes i andre situasjoner, for eksempel til eldre og syke, til kjæledyr og til potteplanter.

De fleste voksne forenkler stavelsesstrukturen når de snakker til små barn. Det kan virke som mange av oss

¹ Mye i dette avsnittet er basert på Bull, T. (1987).

imiterer et lydmonster som vi finner igjen i barnets pludring (Bull 1987:53). De mest frekvente lydkombinasjonene i BT er forbindelsen konsonant-vokal-konsonant-vokal (KVKV): pa-pa, vov-vov, gakk-gakk m.fl. Dette kan blant annet føre til at det blir utviklet et eget sett med private "ord" i hver familie (ibid.).

Et annet karakteristisk trekk ved BT er at de fleste voksne snakker svært tydelig til barnet. Mange markerer et ord med emfase i en ytring, slik at barnet skal forstå (Simonsen 1983:39): "Skal mamma hente bamsen din?" (bamsen uttales med emfatisk trykk).

Lyder som krever en mer spesifikk artikulasjon, for eksempel frikativer, viser seg å ha en lav frekvens i BT (Ferguson 1977:217). Dette kan komme av at de voksne bytter ut vanskelige lyder med lettere når de snakker til barn (ibid.). Et eksempel på dette kan være uttalen av r-lyden. Trondheimsundersøkelsen (Feilberg et al 1988:218) viste at barn kan ha problemer med å uttale denne lyden helt opp til seks års-alderen. Det er vanlig at barn erstatter r-lyden med andre lyder som er lettere å artikulere, for eksempel med [ø], [j], og [l] (op.cit.: 219). Det er mye som tyder på at mange voksne også vil foreta en liknende substitusjon i sin tale til små barn (Ferguson 1977:217).

Morfologiske trekk ved barnerettet tale

Mange voksne bruker substantiv oftere enn pronomen når de snakker til små barn, typisk er også bruken av tredje person, som pronomen eller substantiv, i stedet for første og annen person (Simonsen 1983:40): *Skal mamma hente bamsen til Jenny?* (i stedet for *Skal jeg hente bamsen din?*). Det kan være at mange voksne har en ubevisst hypotese om at skiftende referanser virker forstyrrende på barn.²

Syntaktiske trekk ved barnerettet tale

Ordformene hos barn i den tidlige språkutviklingen (ca ett-

² Ridar (1978) har forøvrig påvist at desentrering hos barn kan fremmes, blant annet ved at de voksne gjør bruk av flere pronomener i sin tale til barn.

tre år, med variasjoner) representerer oftest innholdsord (Feilberg et al 1988:138). Med innholdsord menes verb, substantiv, adjektiv og adverb. Derimot er barnets ytringer i denne fasen, fattige på såkalte funksjonsord, det vil si ord som snarere har en grammatisk funksjon enn et egentlig innhold (f.eks. pronomen, preposisjoner, artikler (op.cit.:139). Denne hyppige bruken av innholdsord får gjerne preg av en såkalt "telegramstil" (Rommetveit 1972:193). Det er rimelig å anta at voksne også kan gjøre bruk av en slik "forenkling" av voksenspråket i BT, blant annet ved å unnlate funksjonsord.

Det kan synes som om voksne bruker spørsmål som et viktig oppmerksomhetssignal i BT. Dette øker barnets muligheter til å bidra i samtalen (Feilberg et al 1988: 253, 255). Bruken av spørsmål overfor små barn kan også være et virkemiddel for å lære barnet å kommunisere; at man er stille når noen andre snakker (turtaking). Dette mønsteret kan vi finne igjen allerede i den første kommunikative samhandlingen mellom spedbarn og foreldre. Et annet oppmerksomhetssignal i BT er at de voksne gjerne starter en setning, nærmest ritualisert, med *Se her...*, *Skal vi...* (Bull 1987:54).

De voksne gjentar gjerne ord eller hele ytringer overfor små barn (Harkness 1977:312). I tillegg kan de kanskje utvide ytringen ("imitasjon med ekspansjon", Rommetveit 1972:194). Barnet kan for eksempel si *Bil (s-)tol* og moren kan svare *Ja, bilen står på stolen*. Her ser vi hvordan moren gjentar barnets ytring og fyller inn de ordene barnet har utelatt (ekspanderer).

Jeg vil nedenfor ta for meg resultatene fra observasjonene mine ("materialet"), og se dem i lys av det vi fant som karakteristika for BT. Materialet fra Mira og Jørgine er omtrent like stort. Mira er representert med omkring 80 ytringer, og Jørgine med ca 70.

Semantiske trekk i materialet

Vi så at de voksne har en tendens til å snakke til barnet om kjente, nære og konkrete ting. Dette er nok også tilfelle i barns tale til mindre barn. Men sammenliknet med voksne har barn et relativt avgrenset ordtilfang.

Barnas semantisk-assosiative nettverk (basert på en evne til å assosiere og sette ord/ting i relasjon til andre ord/ting) avspeiler en langt mer konkret og diffus form for kategorisering enn den som er typisk for den språklig strukturerte verden til de voksne (Rommetveit 1972:204). De "eldre" barnas tale i materialet er stort sett knyttet til det de leker.

Fonologiske trekk i materialet

Tidligere så vi at mange voksne kan ha en tendens til å legge stemmen i et høyere toneleie når de snakker til små barn. I materialet finner vi at Jørgine (ni-åringen) har denne tendensen. Det er vanskelig å si om hun snakker slik overfor små og omsorgstrengende, men det kan virke slik. Hun snakker blant annet til katten sin på den samme måten.

Et annet karakteristisk trekk ved BT var substitusjon av vanskelige lyder. Jørgine uttaler stort sett alle lydene "korrekt" i forhold til "voksenspråk" overfor Jenny, men det hender at hun substituerer vanskelige lyder med enklere. Hun sier blant annet /komel/ (kommer) og /glote/ (gråte). Her ser vi at hun substituerer /r/ med /l/, et trekk som vi så var ganske frekvent i BT. Et annet sted substituerer Jørgine /st/ med /d/: /dakars/ (stakkars). Samtidig unnlater hun /s/ i skal: For eksempel *Skal* /ka/ vi rase?. Dette er trolig en stilistisk forenkling overfor Jenny, siden hun ikke bruker dette trekket ellers. Substitusjonen av /s/ kan ha sammenheng med at /s/ er en frikativ som Jørgine, ubevisst, antar er vanskelig å forstå for Jenny (se f.eks. Feilberg et al 1988:113; Roman Jakobsons modell). I samtalene mellom Mira (seks-åringen) og Jenny finner vi ikke substitusjon av enkeltlyder.

Vi så tidligere at voksne kan ha en tendens til å imitere de små barnas lydelige kombinasjonsmønstre (KVKV). I materialet finner vi varianter av KVKV: Mira bruker *pip-pip* og *vov-vov* der hun i samtale med jevnaldrende og voksne ville ha brukt *fugl* og *hund*.

Et annet trekk ved BT er at de voksne gjerne har en tydeligere artikkelasjon overfor små barn, enn det de har ellers. Dette trekket ser vi også hos Mira. Hun gjentar en del ord, og hun uttaler dem tydeligere, og med emfase,

etter hvert som hun gjentar ordene.

Morfologiske trekk i materialet

Vi så tidligere at karakteristisk for BT er bruk av tredje person, enten som pronomen eller substantiv. I materialet ser vi at Jørgine omtaler seg selv stadig som *tante*: *Stakkars tante, -må rødda. Da blir tante lei seg.* Dette trekket finner vi ikke hos Mira.

Syntaktiske trekk i materialet

Vi så tidligere at voksne har en tendens til å bruke kortere setninger når de snakker til små barn enn det de gjør ellers. Dette er også tilfelle hos de "eldre" barna i materialet. De har gjennomsnittlig lengre setninger når de snakker til jevnaldrende eller voksne. I samtalene mellom Mira og Jenny har Mira en uttrykksform som minner om "telegramstilen": *Trapp. Trapp. Pute. Pute. Trapp.* Dette bryter hun når hun snakker til moren som kommer inn i rommet: *Mamma, små-barn er så søte.*

Jørgine derimot har generelt lengre ytringer overfor Jenny, enn det Mira har. Dersom vi ser bort fra ekspres-siver og interjeksjoner (svarordene ja/nei), finner vi at Jørgine har totalt rundt 180 ord fordelt på 74 ytringer. Mira har 105 ord fordelt på 84 ytringer. Her har jeg latt sammensatte ord telle som ett ord, for eksempel *e'kke, pip-pip* og *vov-vov*³. Vi ser av resultatet at Mira har færre ord enn Jørgine, fordelt på noen flere ytringer. Dette indikerer at Mira har en kortere ytringslengde enn Jørgine.

I materialet finner vi også at de "eldre" barna reduserer ytringene sine når det er tydelig at Jenny ikke forstår, blant annet ved å utelate funksjonsord. Mira kan spørre Jenny: *Skal vi leke?*, og når hun ikke får noe videre svar fra Jenny, utelater hun alle andre setningsledd enn verbalet *leke*. De utelatte setningsleddene er uinteressante i Miras sammenheng, -det sentrale er å leke.

³ Jeg har gjort dette fordi man regner med at barn oppfatter slike sammensatte former som udelelige "ord" (Rommetveit 1972:197). Karpova (1955, referert i Rommetveit 1972) fant at til og med seks-syv åringer hadde problemer med å analysere syntaktisk sammensatte ordgrupper (fraser, syntagmer eller hele setningsdeler).

Vi så også at spørsmål i V-B-tale kan være et viktig oppmerksomhetssignal. I en sammenlikning av voksnes og større barns språkbruk i en landsby (Kokwet) i Vest-Kenya, viste det seg at barn brukte flere fortellende setninger overfor mindre barn, enn det voksne gjorde (Harkness 1977:313).⁴ Mine observasjoner er for lite omfattende til å bekrefte eller avkrefte Harkness' funn. Likevel er det mye som tenderer mot en bekreftelse av hennes resultater. Dersom vi ser på materialet, finner vi ca 20 spørresetninger fra de "eldre" barnas side. Det er lukkede spørsmål hvor Jenny bare behøver å svare ja eller nei. Vi finner et sted mellom 60 og 70 fortellende setninger. Samtidig er det viktig å peke på at de spørresetningene som finnes i materialet, kan ha en oppmerksomhetsstyrende funksjon, og ikke nødvendigvis fungerer som reelle spørsmål.

Schatz og Gelman (1977) undersøkte fire-åringene i samtale med små barn. Her fant de blant annet at fire-åringene brukte mye *se her* og *hei* som oppmerksomhetssignal. Vi finner ingen eksempler på bruk av *hei* i materialet, men ulike former av *se* brukes relativt hyppig. Det kan virke som om Mira bruker *Jenny*, som et oppmerksomhetssignal, i større grad enn det Jørgine gjør (Mira har 23 bruk av *Jenny*, mens Jørgine har 14).

Tidligere så vi at den voksne gjerne gjentar både ord og ytringer overfor små barn. Gjentakelsen er også nokså frekvent i de "eldre" barnas språkbruk. Det kan virke som om Mira gjør mer bruk av gjentakelser enn Jørgine. Mira har 33 gjentakelser i materialet, mens Jørgine har rundt 15 (også her er ekspressiver og interjeksjoner utelatt). Derimot finner vi ingen bruk av imitasjon med ekspansjon hos de "eldre" barna i materialet.

Avslutning

Det kan synes som om Jørgine (ni-åringen) bruker mange av de samme virkemidlene som voksne bruker til barn. Hun substituerer enkelte ganger vanskelige lyder med enklere, og hun legger stemmen sin av og til, helt spontant, i et

⁴ Her vil jeg minne om at BT ikke er et universelt fenomen.

høyere toneleie. Hun bruker tredje person (*tante*) om seg selv, i stedet for første person. Hun bruker også ulike former av *se* relativt hyppig, og hun gjentar ord og hele ytringer overfor det lille barnet.

Mira (seks-åringen) bruker også veldig mange av de samme virkemidlene som voksne bruker til barn. Hun gjentar ord og ytringer, hun snakker tydeligere hvis det lille barnet ikke forstår, og ofte begynner Mira ytringene med *Se her...*, *Skal vi...*. Men samtidig snakker hun som nevnt i en nærmest "telegramstil" overfor Jenny. Det kan bety at hun forsøker å tilpasse seg Jennys kognitive nivå ved å adoptere hennes språkbruk. "Telegramstilen" kan tyde på at Mira ikke helt mestrer setningsbygningen i sine egne ytringer, men snarere virker det som om Mira regner "telegramstilen" som den mest effektive formen for kommunikasjon med det lille barnet, innenfor det registeret som Mira selv behersker. Gleason (1973) undersøkte både åtte-åringer og fire-åringer i samtale med mindre barn. Hun fant at særlig de eldste barna brukte de samme virkemidlene som voksne bruker til barn. Fire-åringene i hennes materiale viste mindre tilpasning, det så ut til at de fremdeles strevde med å mestre setningsbygningen i sine egne ytringer. Det viste seg at de ikke så lett kunne "bytte kode" og skifte språkbrukstype etter samtalepartner. Det kan virke som om Mira er på et mellomstadium sett i lys av Gleasons resultater. På den ene siden er det ikke tvil om at hun kan "bytte kode" og språklig tilpasse seg det lille barnet, mens på den andre siden, kommer det fram at Mira ikke behersker alle virkemidlene som de voksne kan gjøre bruk av i BT.

Mye kan tyde på at det å skifte språkbrukstype etter samtalepartner er en tillært evne. For å si det med Gleason (1973:166):

Listening to these children begin to use baby-talk style and then use it fluently by the time they are 7 or 8 makes it clear that knowing how to talk to babies is not something you keep with you from having been a baby; you have to learn it again.

Jørgine har lært det, og Mira er underveis.

Et utdrag fra materialet¹Samtale A: Jørgine og JennyJørgine (9,0)Jenny (1,7)

(Jenny kaster ut over alle fargeblyantene)

1. Bittis, du gjør jo sånn at det blir over-
svømmelse her jo. (Bittis er Jørgines kallenavn på
Jenny)
2. Må passe litte granne /lane/ på , vet du. [//]
3. [xxx] skal setta dem på plass igjen, det
blir verre.
4. Bittis, nå blir det-nå begynner det å minke
på oversvømmelsen.
(latter)
5. Bittis [!] [//]
6. Stakkars /dakars/ tante, må rødda opp alt sammen
igjen [xxx].
(Jørgine rydder opp alle fargeblyantene)
[...]
7. Bittis, stakkars tante.
8. Snart begynner tante å gråte. [//]
9. Se, tante begynner å gråte /glote/.
10. [xxx] så lei seg, vet du. [//]
11. Tante blir så lei seg, vet du, når du kommer
/komel/ og ødelegger for tante.
12. Da blir tante lei seg. (Synger)
13. Du-du må passe litt på [//] slik at ikke tante
blir lei seg.

Samtale B: Mira og JennyMira (6,4)Jenny (1,7)

- | | |
|------------------------------|--------------|
| 1. Skal vi leke [?] | 1.Hæ [?] |
| 2. Skal vi leke [?] | 2.(Babbling) |
| 3. Leke. | |
| 4. Leke. (ekstra tydelig) | |
| 5. Leke. | |
| 6. Leke. | |
| 7. Bom-bom-bom-bom.
[...] | |
| 8. Jenny [!] | |
| 9. Jenny. | |
| 10. [xxx] sånn. | |
| 11. Neimen, oj [!] | |
| 12. Pute [?] | |
| 13. Pute. | |
| 14. Pute. | |

¹ Mindre avbrudd i materialet er markert slik [...]. Det jeg ikke forstod av barnas ytringer, er markert med [xxx]. Jeg hadde ingen instrumenter for å måle tonehøyde, men jeg mener at det går klart fram av lydopptaket at toneleiet varierer. Høyt toneleie er markert slik [/], hvisking: [ɱ], utrop: [!] og spørresetninger: [?]. Dette er bare et utdrag fra materialet. Det fullstendige materialet har en mer utførlig beskrivelse av metodikk og transkripsjon.

Litteraturliste

- Aulie, J.H. (1991): Korleis snakkar vaksne til barn?
Upublisert mellomfagsoppgave i psykolingvistik, Universitetet i Oslo.
- Bull, T. (1987): "Å lære å snakke" i Johnsen, E.B. (red.): Vårt eget språk, bind II; Talemålet. Oslo.
- Endresen, R.T. (1988): Fonetikk. Ei elementær innføring. Oslo.
- Feilberg, J. et al (1988): Barns språk. Oslo.
- Feilberg, J. (1991): To må man være. Mor-barn dialoger i et utviklingsperspektiv. Upublisert doktoravhandling, Universitetet i Trondheim.
- Ferguson, Ch.A. (1977): "Baby-talk as a simplified register" i Snow, C.E. & Ferguson, Ch.A. (1977).
- Gleason, J.B. (1973): "Code-switching in children's language" i Moore, T.E. (ed.): Cognitive development and the acquisition of language. New York.
- Hagtvet, B.E. (1980): Språk, kommunikasjon og utvikling. Oslo.
- Harkness, S. (1977): "Aspects of social environment and first language acquisition in rural Africa" i Snow, C.E. & Ferguson Ch.A. (1977).
- Lie, S. (1984): Innføring i norsk syntaks. Oslo.
- Nielsen, R.F. (1977): "Jean Piaget (f. 1896). Hvem var han? Hva er han?" i Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr 2.
- Ridar, T. (1978): Voksen-barn kommunikasjon. Oppgaveløsning, språk og desentrering. Upublisert hovedoppgave i sosialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Rommetveit, R. (1972): Språk, tanke og kommunikasjon. Oslo.
- Rommetveit, R. (1983): "Om førspråkleg kommunikasjon og språkutvikling i førskolealderen" i Gravir, M. (red.): Barnet og talemålet.
- Sachs, J. (1977): "The adaptive significance of linguistic input to prelinguistic infants" i Snow, C.E. & Ferguson, Ch.A. (1977).
- Schatz, M. & Gelman, R. (1977): "Beyond syntax: the influence of conversational constraints on speech modifications" i Snow, C.E. & Ferguson, Ch.A. (1977).
- Simonsen, H.G. (1983): "Om hvordan vi snakker med barn- og hvordan barn snakker med hverandre" i Gravir, M. (red.): Barnet og talemålet.
- Simonsen, H.G. (1990): Barns fonologi: system og variasjon hos tre norske og et samoisk barn. Upublisert doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Snow, C.E. & Ferguson, Ch.A. (ed.) (1977): Talking to Children. Cambridge U.P.
- Øvreeide, H. (1970): Verbal kommunikasjon mellom barn- muligheter og begrensninger. Upublisert hovedoppgave i psykologi, Universitetet i Oslo.

FONOTAKS HOS EN TRE-ÅRING MED VEKT PÅ METATESE
av Marit Sæthern Natland

Denne artikkelen handler om fonotaktiske trekk hos en tre-åring, min datter Silje, med vekt på metatese. Fonotaks blir i en artikkel av Theil Endresen om suprasegmental fonologi, Språkvitenskap (1988, s. 65), definert som

"prinsippa for hossen fonema i eit språk kan kombineras med kvarandre. Fonotaksen er fonologisk syntaks."

Det mest særmerkte med Siljes fonotaks var et fenomen som kalles metatese. Metatese betyr "ei ombytting av lyder", som f.eks. når "bukse" i barnespråk blir til "buske".

Metatesen ser ut til å følge visse linjer. Ofte blir lydene byttet om når en bakre konsonant sies før en fremre, og jeg lurar på om metatese av den grunn kan ha likhetspunkter med fronting.

I tre tilfeller i mitt materiale gir metatese en åpen konsonantovergang i stedet for en lukka:

/kalven/	-	/kavælen/	(kalven)
/bukse/	-	/bûske/	(bukse)
/drøps/	-	/drøsp/	(drops)

Det er åpen aspirert overgang, dvs. et lite pust, mellom s og k i /buske/ og s og p i /dråsp/.

Dersom konsonantkombinasjonen blir satt sammen av en plosiv og en frikativ, /ks/ /ps/, vil disse bli byttet om, og jeg ønsker å finne ut om kombinasjonen frikativ + plosiv gir en åpnere overgang som er enklere å uttale enn plosiv + frikativ.

Jeg er også interessert i hva som skjer når metatesen forsvinner. Når dattera mi korrigerer gale ord, følger også de orda med der lyden er korrekt uttalt, f.eks.

/kavælen/	-	/kalven/	og	/kjævæle/	-	/kjælve/
/avre/	-	/arve/	og	/kavriŋ/	-	/karviŋ/

Hvorfor skjer dette?

Hovedmålet med denne artikkelen er å belyse de spørsmålene jeg har stilt her, i håp om å forstå Siljes fonotaks og fenomenet metatese bedre.

Introduksjon av informanten

Silje fylte tre år i september 1990 og har hatt en normal og tildels rask, språkutvikling. Da jeg satte i gang med observasjoner i oktober, behersket hun alle enkeltfonema i vår dialekt, Tønsbergsdialekta, med unntak av /ɟ/ og fonemet /ç/ (kj) i framlyd. Hun satte sammen både to og tre konsonanter i grupper og fulgte den utviklingen som presenteres i Ingrams fonologiske stadier (Barns Språk, s. 124). Hun uttalte altså fonologisk ukompliserte ord riktig, men dersom ordene ble vanskeligere eller hun skulle herme vanskelige ord som ble uttalt for raskt, så gjorde hun hyppigere feil.

Det som var ment å være en studie av ett utviklings-
trinn, ble til en studie av rask fonotaktisk utvikling. Silje begynte plutselig å korrigere sin fonotaks i november -90 og jeg måtte umiddelbart begynne å observere henne for å få materiale til artikkelen. Ved siden av benytter jeg kassettopptak fra januar -91, som viser at lydkombinasjonene hennes nå er sterkt endret, men fremdeles under utvikling.

Opptak på kassett

Kassettopptak var en ny situasjon både for Silje og meg. Hun ble veldig opptatt av selve spilleren, og varierte mellom å overdrive uttalen og å tøffe seg, særlig gjennom slurv. Hun korrigerer også meg om jeg med vilje uttalte et ord galt.

Jeg var ute etter helt spesielle lydkombinasjoner og følte derfor at det for å få fram disse, var nødvendig å bruke ledende spørsmål og imitasjon mye mer enn det som er anbefalt og ønskelig. Fonologien i spontanytringer og imiterte ytringer kan nemlig være svært forskjellig, men siden jeg arbeidet med et barn som alt behersket grunnleggende fonologi, spilte farene ved imitasjon en mindre rolle. Hennes metatese ble så vidt jeg kunne se, ikke nevneverdig påvirket av hvordan jeg uttalte ordene. Den endret seg plutselig, på et høyst "upassende" tidspunkt. Før endringa var det ikke råd å få henne til å si ordene riktig, og etterpå var det like umulig å få henne til å si dem galt, og derfor vil jeg påstå at Siljes metatese ikke ble synlig påvirket av imitasjon. Observasjonene av metatesen bygger da også i hovedsak på observasjoner fra høsten -90, dvs. på spontanytringer.

Siljes fonotaks i oktober/november 1990

Jeg vil starte med en status-quo-rapport om Siljes fonotaks i månedsskiftet oktober/november 1990.

Silje hadde på dette tidspunktet bare en avvikende framlydskombinasjon, men den var til gjengjeld ganske uvanlig. Hun byttet konsekvent ut /sv/ med /fj/, f.eks.:

/fja:ne/ svane

/fjaʔ/ svart

Jeg har prøvd å finne ut hvorfor /sv/ har blitt erstattet med /fj/. Denne spesielle lydkombinasjonen har sannsynligvis startet på et tidlig stadium som en ren forenkling.

Hun har latt være å uttale s'en på et tidspunkt da tokonsonantforbindelser voldt henne problemer. Ved en forenkling hadde Silje to, for henne, ubevisste valg:

1. /sva:ne/ - /v/ = /sa:ne/

2. /sva:ne/ - /s/ = /va:ne/ - /fa:né/

I Linell/Jennische (1982 s. 50) står følgende om konsonantforbindelser:

"Det finns en viktig skillnad mellan barns sätt at behandla /s/-förbindelser och andra förbindelser; vid /s/-förbindelser elimineras ofte den första konsonanten, dvs /s/, i barns uttal, medan det brukar vara den andra konsonanten som tenderar at försvinna i de övriga förbindelser."

Det er dette som skjer når /sva:ne/ blir til /fa:ne/. I tillegg blir /v/ forenklet til en /f/, noe som gjør lyden noe mer lik /s/ i det at /f/ og /s/ har det distinktive trekket ustemt til felles. /f/ er også en lyd som skal være enklere å lære enn /v/, - ustemte lyder læres ofte før stemte. (Barns Språk, s. 113).

Neste skritt for Silje var å lage konsonantgrupper. Hun har helt klart funnet /sv/ vanskelig å uttale, og jeg tror at hun har funnet seg en konsonant som var grei hva uttalen angikk i kombinasjon med /f/. Dermed har vi fått /fj/. Det gjelder for /fj/ som for /sv/ at den første lyden er mindre sonor enn den etterfølgende, og de mest sonore lydene står bestandig (nesten) nærmest ordkjernen. Slik sett følger Siljes /fj/-lyd visse regler for konsonantgrupper. Jeg vil presisere at denne teorien er min private, og ikke den eneste mulige forklaring på det som skjedde.

Metatese

Det klareste trekket ved Siljes fonotaks høsten 1990 var en utstrakt bruk av metatese. Det var fire lydgrupper som ble byttet om:

/lv/	-	/vl/, /vəl/	eks: /kavəlen/	(kalven)
/ks/	-	/sk/	" /bʊska/	(buksa)
/rv/	-	/vr/	" /avre/	Arve)
/ps/	-	/sp/	" /dråsp/	(drops)

Det var svært vanskelig å finne litteratur om metatese. Jeg har kun funnet et lite avsnitt i Theil Endresen m.fl. (1988). Der står det som nevnt at metatese er typisk for barnespråk, men at det også finnes som et språkhistorisk trekk (eng. hross - horse). Det er skrevet mye litteratur om fonologi hos barn, men det meste handler om utvikling av enkeltfonem hos barn fra 0 -2/3 år.

I hvilken alder er metatese mest vanlig?

Simonsen slår i sin avhandling (1990, s. 260) fast at i hennes materiale finner hun nesten ikke metatese. A. Vanvik sin undersøkelse av dattera Hildes språkutvikling (1971) viser derimot noe metatese. Ved 28 mnd. alder har Hilde fortsatt /bʊske/ for "bukse" og /sæsk/ for "seks". Når hun er 32 mnd. har hun uttalen /vəl/ for /lv/ i /gʊvəl/, "gulvet". Ved 38 mnd. alder sier Hilde /sæskitre:/ for "sekstitre". Dette er opprinnelig en vanskelig trekonsonantkombinasjon. Først når Hilde er 44 mnd. har Vanvik dokumentert "bukse" uttalt riktig: /buksa/. På dette grunnlaget vil jeg si at det ikke er uvanlig med metatese rundt 3-års alderen. Det spesielle hos Silje var ikke fenomenet metatese, men det faktum at hun hadde så mye av det.

De konkrete lydobyttingene

Jeg fant metatese i alle ord med de alt nevnte lydgrupper. Vi leste et par historier som klart dokumenterte Siljes ombytting av /ks/ og /lv/, nemlig "Geitekillingen som kunne telle til ti" av Alf Prøysen, og "Hokus-pokus" av Eva Erikson. Etter at vi hadde lest dem flere ganger, ble det til at Silje fullførte setningene selv. Resultatet var underholdende: /sa: kavəlen/, /bærø:lte usken/, /gamal hæk/.

Lyden /rv/ til /vr/ kom oftest fram i ordet "Arve", som er navnet på faren hennes. Mange av barna i venne- og familie-kretsen har hatt de samme problemene med å uttale "Arve", det har blitt /avre/.

/sp/-ombyutting fant jeg i orda

/drosp/ drops

/væsp/ veps.

Disse er begge ord som hun har brukt flittig.

Fronting

Hva kan så være grunnen til metatese? I tre av tilfellene, nemlig:

/ks/ - /sk/ apiko-dental før dorse-palatal

/rv/ - /vr/ labio-dental før apiko-alveolar

/lv/ - /vəl/ labio-dental før apiko-alveolar

er resultatet av snuinga at den fremre lyden blir uttalt først, altså fronting. Silje behersket alle fonemene, så det var tydelig at det var sammensetningen som ble forenklet. Tilfellet /ps/-/sp/ følger ikke reglene for fronting, så det må også ligge noe mer til grunn for metatese.

Åpne/lukka overganger

I "Fonetikk" (1988) kan vi lese om åpne og lukka overganger mellom konsonanter. Norsk er , i motsetning til f.eks. engelsk, et språk med mange åpne overganger. Når det gjelder /sk/, /vəl/ og /ps/, er det mulig å sette inn en schwa mellom konsonantene, og det blir gjort. Når det gjelder /rv/ og /vr/, virker begge kombinasjonene relativt åpne.

Teoriene om fronting og åpne/lukka overganger har begge dekning i 75% av materialet, og det synes jeg tilsier at det er relevant å knytte dem til metatese.

Andre fellestrekk

Jeg har en personlig teori. De to lydene som har blitt flyttet fram, /v/ og /s/, er begge frikativer. Kanskje faller det lett å starte en konsonantgruppe med en frikativ, og så "gli" over i neste lyd. /k/ og /p/ er plosiver, - stopplyder, mens /l/ og /r/ nok "glir" like godt som frikativer, men er poblemllyder som alle fonologer anser blant de senere lydene et barn lærer å bruke korrekt. Derfor vil /v/ og /s/ være

de enkleste og mest sentrale blant lydene i konsonantgruppene i de orda jeg observerte. De blir jo også uttalt først.

Metatase er altså klart forenklede, men det finnes ikke en enkelt teori som passer alle lydkombinasjonene. Jeg anser likevel de teoriene jeg har nevnt, som viktige når det gjelder å forklare hvorfor vi finner metatase i barnespråk.

Siljes utvikling fra november 1990 til januar 1991

Midt i november begynte Silje på eget initiativ å rette opp metateselydene sine. Den første lyden hun uttalte rett, var /rv/ i ordet /arve/. Så fulgte lyden /ks/ i /uksen/, mens hun brukte mye lenger tid på å rette opp samme lydkombinasjonen i ordet /bukse/. Det kan komme av at dette var et ord som jeg ofte uttalte med metatase overfor henne. Den "gale" uttalen var derfor svært godt innarbeidet.

Så var det lyden /lv/ som ble riktig, og det første ordet var /kalven/. Det er denne lyden hun selv jobbet mest bevisst med, noe som kan ha sammenheng med at hun ikke mestret /ʃ/, og derfor måtte bruke en lyd som vi andre ikke brukte.

/ps/ var den siste konsonantgruppa som ble rettet opp. Hun kjente lyden fra ordet "veps", og hun brukte den i /drops/, et ord jeg brukte lite. Hun fikk derfor utvilsomt dårligst feed-back på denne lyden.

Omvendt metatase

Samtidig med at feiluttalte ord ble korrigerert, fulgte ord som opprinnelig hadde lydkombinasjonene /vr/, /vl/ og /ks/ med, og det ble det jeg vil kalle omvendt metatase:

/çævle/ - /çælve/

/kavriŋ/ - /karviŋ/

/frosk/ - /froks/

/froks/ er det eneste ordet med /sk/ jeg hørte uttalt feil. /veske/ og /huske/ har alltid blitt sagt korrekt. Når det gjelder /ps/ har jeg ikke registrert noen omvendt metatase. Kanskje har hun aldri brukt ord der denne kombinasjonen finnes.

Det som skjedde med lydene på dette stadiet, er et fenomen som kalles analogi, eller overgeneralisering. Hun hadde ved flere tilfelle blitt korrigerert når hun brukte metatase, og klarte ikke å skille mellom de ordene der konsonantkombinasjonene var korrekte, og der de var feil. Hun gikk derfor utfra at lydene overhodet ikke skulle brukes. Det finnes

henvisninger til analogi bla. i Feilberg m.fl. (1988). Her er overgeneralisering nevnt som et utviklingstrinn når barn lærer å bøye verb. De benytter former som "gådde", "bedde" og "ledde", fordi de har oppfattet at det finnes en mer generell måte å uttrykke preteritum på.

Hvorfor skjedde det en overgeneralisering i størst grad med lydene /lv/ og /rv/? Disse lydene har det til felles at både /r/ og /l/ er vanskelige lyder å lære for barn, mye vanskeligere enn plosivene /k/ og /p/, som står høyt i R. Jakobsons hierarki (Barns Språk). Det er større lydmessig forskjell mellom /k/ og /p/ på den ene siden, og /s/ på den andre, enn mellom [l/, /r/] og /v/. Først og fremst artikulterer vi de sistnevnte lydene med artikulatorer som ligger nærmere hverandre enn hva tilfellet er med de førstnevnte, dessuten er plosiver uttalemessig fjernere fra frikativer enn henholdsvis en approksimant og en flikk.

Disse teoriene er svært personlige og er basert på det jeg har lest om generell fonetikk og fonologi. Jeg har forsøkt å finne en logisk tankerekke, da jeg mangler skrevet informasjon om metatese.

Presentasjon av kassettmaterialet med kommentarer

Silje kunne som nevnt innledningsvis alle vanlige framlyds-kombinasjoner med unntak av /sv/. På kassetten hadde hun også problemer med /stj/ og med kombinasjoner med /ɟ/. Noen av kombinasjonene hadde også fått en svarabakhtivokal mellom konsonantene, f.eks. /fəlu:e/, og /təvist/.

Når det gjelder et par trekombinasjonsinnlyder/ utlyder som dukket opp i kassettmaterialet, nemlig

/ransene/ - ranslene
/teks/ - tekst

kom det fram at Silje forsatt ikke var helt stø når det gjaldt disse lydene, men hun snudde ikke om på dem, slik Hilde gjorde i Vanviks undersøkelse i ordet /sæskitre/.

Det finnes bare et eksempel på tidlig metatese i kassettopptaket, nemlig /bransavle/. I det enklere ordet "salve" er lyden derimot korrekt.

Når det gjelder omvendt metatese, fant jeg derimot relativt mange eksempler:

/froks/ (frosk), /cælvē/ (kjevle)
 /harve/ (havre), /karviŋ/ (kavring)
 /berve/ (bevre)

Disse eksemplene viste klart at Silje fremdeles ikke hadde kommet over overgeneraliseringsfasen.

Jeg mener at jeg i denne artikkelen har funnet sammenheng mellom metatese og fronting, åpne og lukka overganger og andre teorier om forenkling av uttale, ut fra bla. R. Jakobson og hans hierarki for innlæring av lyder. Metatese er forenkling. Å sette sammen lyder kan være vanskelig, og noen lydsammensetninger er verre enn andre, derfor bruker barn metatese for at ord skal bli enklere å uttale.

Også de andre fonotaktiske "spesialitetene" jeg har sett på, framlyden /sv/ - /fj/, og /nsl/ - /ns/, /kst/ - /ks/, har sitt utspring i forenkling.

Når det gjelder utviklingsfasen hos Silje, og den omvendte metatesen, mener jeg å kunne påstå at dette er analogi. Siden analogi også kan sies å forenkle språklige problemer, tror jeg at selv om barnespråk er variert og omfattende, har barn en klar tendens til å forenkle språket sitt i den første innlæringsfasen, og forenklingen kan spores på flere områder i deres fonologi. Å lære lyder er ikke alltid like enkelt for et barn, så det må være tillatt å "jukse" litt.

Litteraturliste

- Artikkelsamling fra et seminar på Vinstra (20.05.22.05.85):
Barnespråk- om normal og avvikende språkutvikling
- Bjørlykke, Bjørn (1989): Språkutvikling og språklæring. Språksystem og kommunikasjon hos barn i førskolealder, Oslo
- Cheat, S. (1979): "The role of the word in phonological development", Linguistics, 17
- Crystal, David (1987): Clinical Linguistics, London
- Edwards, M.L. (1974): "Perception and production in child phonology", Journal of child language, 1, London
- Endresen, Rolf Theil (1988): Fonetikk, ei elementær innføring, Oslo
- Feilberg, Julie, Bente Hagtvet m.fl. (1988): Barns Språk, Oslo
- Ingram, D. (1974): "Phonological rules in young children", Journal of child Language 1, London
- Jakobson, Roman (1972): Child Language, aphasia and Phonological universals, Paris
- Komshian, Grace H. Yeni, James F. Kavenagh, Charles A. Ferguson (1980): Child Phonology, volume 2, New York
- Linell/Jennische (1982): Barns uttalsutveckling, Stockholm
- Nettelbladt, Ulrika (1983): Developmental studies of dysphonology in children, CWK Gleerup
- Schwartz, R. (1987): "Attempted sounds are sometimes not: an expanded view of phonological selection and avoidance", Journal of child language, 14, London
- Simonsen, Hanne Gram, Rolf Theil Endresen, Even Hovdhaugen, m.fl. (1988): Språkvitenskap, en elementær innføring, Oslo
- Simonsen, Hanne Gram: Barns fonologi, System og Variasjon hos 3 norske og 1 samoisk barn, Oslo
- Strömquist, Sven (1984): Barns Språk, Malmö
- Vanvik, A. (1971): "The phonetic - phonemic development of a Norwegian child", Norsk tidsskrift for sprogvidenskap, Oslo

MORFOLOGI HOS EN TRE-ÅRING av Ane-Lin Strømholm

Hva er morfologi? I hovedsak dreier morfologi seg om ordbøyning og orddanning. Eksempler er h e s t - h e s t e r (ordbøyning) og l a t - l a t s k a p (orddanning).

I denne artikkelen har jeg bare konsentrert meg om ordbøyning.

Tidligere forskning

Det finnes nesten ingen forskningsresultater om morfologi hos norske barn. Det stoffet jeg har benyttet meg av er stort sett basert på utenlandske undersøkelser.

Jean Berko er en kjent forsker som har undersøkt morfologi hos engelske barn. Hun ville finne ut om de hadde produktive morfologiske regler. Det var også hun som introduserte den nå klassiske wug-testen. Berko konstruerte figurer med meningsløse navn, men som var mulige på engelsk, og fikk barna til å bøye disse. Resultatet viste at ungene virkelig produserte bøyingsformer, men ut fra sitt eget system.

Det finnes heller ikke observasjoner som kan fortelle når norske barn mestrer ulike bøyingsmønstre, men innenfor morfologisk utvikling har en ikke vært så opptatt av alder, men snarere i hvilken rekkefølge de enkelte morfologiske strukturer blir mestret.

Motiv

Opphavet til denne artikkelen er min egen datters språkbruk. Hun heter Niki Johanne og fylte 3 år i oktober 1991. På det tidspunktet hadde hun mange ord som ble bøyd galt i forhold til voksenspråket. Jeg ville gjerne finne ut hvilke morfologiske strukturer Niki Johanne hadde på ordene sine, og hvorfor datteren min plutselig hadde begynt å gjøre grammatiske feil, noe hun ikke hadde gjort tidligere. Selv om jeg rettet henne flere ganger holdt hun like fast på sitt. Hvorfor lot hun seg ikke rettlede? Jeg undret meg på om hun bare var trassig.

Metode

Observasjonsmaterialet mitt bygger på nedskrevne registreringer over en periode på 3 måneder, nærmere bestemt fra januar til mars 1992.

Jeg må presisere at jeg bruker benevnelsene korrekt/ukorrekt og rett/gal med sikte på voksenspråket. Ifølge bl.a. Berko snakker Niki Johanne ut fra sitt eget system, og for henne er ikke de avvikende bøyingsformene ukorrekte.

Selv om Niki Johanne hadde flest "korrekte" former i språket sitt, har jeg likevel bare tatt i betraktning hennes "ukorrekte" bøyninger.

På slutten av observasjonsperioden var hun tydeligvis i en overgangsfase. Hun brukte nesten like mange "rette" former som "gale". Det samme ordet kunne i en situasjon sies "rett" og i et annet tilfelle "galt".

Jeg har valgt å konsentrere meg om tre ulike ordklasser i dette morfologiske studiet. Jeg har tatt for meg Niki Johannes bøyning av verb, substantiv og adjektiv. Etter nærmere granskning, fant jeg ut at den særegne bøyningen forekom hyppigst i disse tre ordklassene.

Niki Johannes morfologi

I behandlingen av de tre ordklassene har jeg bare notert ned de registrerte ordformene. De åpne plassene i skjemaet betyr at jeg har manglet bevis for å fylle dem ut.

Verb

Jeg har funnet frem til disse spesielle verbformene hos Niki Johanne. Infinitivformen er også tatt med for at en ikke skal misforstå hvilket verb det her dreier seg om.

<u>Infinitiv</u>	<u>preteritum</u>	<u>perfektum partisipp</u>
bo	botte/bodde	
bite	bitte	bitt
se	sedde	
pipe	pippte	
gi	jitte/jidde	
slå	slåtte/slådde	
drikke	drikte	drikket

<u>Infinitiv</u>	<u>preteritum</u>	<u>perfektum partisipp</u>
spare		sparet
ringe	ringet	ringet
gråte	gråtte/gråtet	
bli	blitte/blidde	
gå	gåtte/gådde	
skrive	skrivde	skrivd
hjelpe		hjelpet
sitte	sittet	
ligge	ligget	
dette	dettet	
løpe	løpte	
ta	tatte	

Niki Johanne som språkforsker

Av og til var jeg usikker på om hun uttalte /d/ eller /t/. Jeg tror hun varierte mellom de to fonemene. Det kan tyde på sammenblanding av systemer. Det virker som om Niki Johanne gikk surr i preteritumsformene og perfektum partisipp som hun hørte. Noe som igjen tyder på at hun ikke forsto den semantiske forskjellen mellom de **ulike verbformene**. I hennes tilfelle har de to fortidsformene trolig påvirket hverandre.

Jeg velger å sitere fra Jean Aitchison:

In language change, first of all a few words get the new pronunciation, though not every time they occur. Then, when these few have acquired a firm hold, the change spreads rapidly to a large number of the words.

(Aitchison 1989:131)

Videre sier Aitchison at barn er som forskere som hele tiden tester nye hypoteser. Forskjellen mellom en forsker og et barn kommer til syne ved at forskeren forlater en forkastet hypotese, noe barnet ikke gjør:

Children, on the other hand, appear to go through periods of experimentation and indecision in which two or more hypotheses overlap and fluctuate: each rule wavers for a long time, perhaps months, before it is finally adopted or finally abandoned.

(Aitchison 1989:132)

Disse sitatene forteller oss blant annet at Niki Johanne prøver

ut ulike utveier i språket sitt. Derfor kan ett og samme ordet få forskjellige former. Det vil vi finne flere eksempler på senere i artikkelen.

"Gullhår-hypotesen"

Av de nitten verbene jeg har notert, er det tre svake og seksten sterke.

Karakteristisk for de uregelrette verbene er at de har fått regelrett bøyingsform. Wanner og Gleitmanns "Gullhår-hypotese" (Feilberg m/flere 1988:141) gir en god forklaring på dette fenomenet. Hypotesen tar for seg ordenes funksjon i barns tidlige setninger. Til å begynne med bruker unger sterke verb tilsynelatende riktig, med former som g i k k, b a, l o. Senere går de over til svak bøyning av disse verbene, og produserer former som g å d d e, b e d d e, l e d d e. Det er ikke et tilbakeskritt i utviklingen. Det er først når barnet bruker bøyingsendingen produktivt på denne måten, og overgeneraliserer til former det ikke kan ha hørt i voksenspråket, at en kan regne med at det har analysert ordformen i mindre deler.

De regelrette verbene har også fått noen uvanlige fortidsformer. I preteritum har Niki Johanne byttet om de to siste fonemene /t/ og /e/: /rijet/. Perfektum partisippformene har fått en ekstra /e/ mellom roten og bøyingsformativet: /sparet/.

Min teori om hva som kan ha skjedd er bygd på forenkling og overgeneralisering. Jeg tror det voldt større problem for Niki Johanne å uttale f.eks. /spæ/ enn /sparet/. Dessuten mener jeg at påvirkning fra lignende morfosyntaktiske ord som f.eks. /jæbet/ har vært en medvirkende årsak.

Substantiv

Følgende substantivformer har jeg registrert hos Niki Johanne. Bare de uvanlige morfosyntaktiske formene er tatt med.

Flertall

Ubestemt form

boker
toger
speiler

bestemt form

bokene

<u>Ubestemt form</u>	<u>Flertall</u>	<u>bestemt form</u>
gåser		gåsene
kruser		
hånder		
tanner		
muser		
oldemor/oldemor		oldemorene
fiskestanger		
ander		andene
manner		
bruser		
foter		

Slobins strategier

Slobin har forsøkt å fastlegge faktorer som påvirker den morfologiske utviklingen. Målsettingen har vært å finne frem til felles trekk i barns språkutvikling uten hensyn til hvilket språk de lærer.

Noen av Slobins strategier kan forklare grammatikken til Niki Johanne. Jeg refererer fire av dem:

1. Se opp for systematisk variasjon i ordformene.
2. Se opp for grammatiske markører som klart markerer bestemte betydninger.
3. Unngå unntak.
4. Legg merke til slutten av ordene.

(Feilberg m/flere 1988:147)

De tre første strategiene har i hovedsak med innholdet å gjøre. Strategi 1 går ut på at unger oppdager at variasjonen i ordformene spiller en semantisk rolle.

Det samme gjelder for strategi 2, men her er det bøyninger og funksjonsord det dreier seg om. I norsk blir flertall av substantiv vanligvis markert med formativene *-er*, *-ene* på bokmål. Barn prøver å finne frem til et en-til-en-forhold mellom form og innhold. Derfor finner vi hos Niki Johanne flertallsformer som *m a n n e r*, *b o k e r*, *g å s e r*.

Strategi 3 nevner unntak som et viktig moment. Barna leter

etter regelmessige mønstre der de kan assosiere en form med et innhold. Hos Niki Johanne har de uregelrette leksemene blitt realisert med uregelrett bøyning.

Strategi 4 går mer direkte på formen. Barn oppfatter bøyning med segmentale formativer lettere enn bøyning ved hjelp av ikke-segmentale formativer. Derfor sier Niki Johanne f.eks. /maner/ i stedet for /men/.

Noe som jeg også la merke til, var at intetkjønnsordene ikke ble bøyd "feil" i så stor grad som han- og hunkjønnsordene. Hun sa i flertall ubestemt form /t>:ger/, /speiler/, men /skri:n/ og /ju:l/. Det er sannsynligvis lettere for Niki Johanne å bøye intetkjønnsordene fordi de ikke skiller mellom den ubestemte entalls- og flertallsformen.

Kanskje er formen /ɔldemo:r/ som flertallsform påvirket av intetkjønnsordene. Hun prøver seg frem med to former av det samme ordet, /ɔldemo:r/ og /ɔldemo:rer/.

Adjektiv

De morfosyntaktiske kategoriene ved adjektivbøyning er grad, genus og numerus. La oss se på de trekkene hos Niki Johanne som avviker fra voksenspråket:

<u>Positiv</u> (flertall)	<u>komparativ</u> (entall)	<u>superlativ</u> (entall)
gammel		
lille/litene		
	storere	storeste
	langere	
	lillere	
	hardtere	
	myere	
	godere	
	gamlere	

Suppletivisme

Når det i ett paradigme opptrer to eller flere stammer som ikke er lik i form, heter det suppletivisme.

At formene l i t e n/s m å/ m i n s t er samme leksemet, er ikke lett å skjønne for en 3-åring. Flertallsformen av leksemet LITEN_A har Niki Johanne sannsynligvis ikke oppdaget enda.

Hun benytter seg i stedet av ulike "utgaver" av entallsformen. Derimot har hun lært seg komparativ- og superlativsformene av det samme adjektivet, trolig fordi de ikke skiller mellom entall og flertall.

Ordformen *h a r d t e r e* viser en sammenblanding av adverb- og adjektivsformer, eller hun kan også være påvirket av adjektivets nøytrumsform.

Niki Johannes særegne komparasjon vitner om overgeneralisering. Igjen har de uregelrette leksemene blitt realisert med regelrette bøyningsformer.

Inkonsekvens

Niki Johanne er ikke konsekvent i formbruken sin. Vi finner dobbeltformer i følgende ord:

<u>Verb</u>	<u>adjektiv</u>	<u>substantiv</u>
gådde/gikk	storere/større	boker/bøker
løpte/løp		toger/tog
tatte/tok		

Hva er grunnen til inkonsekvensen? Språkforskeren Richard Cromer har noen interessante teorier:

Linguists have realized that inconsistency is a normal transitional stage as children move from one hypothesis to the next. It seems to occur when a child has realized that her "old" rule is wrong or partially wrong, and has formulated a new one, but remains confused as to the precise instances in which she should abandon her old primitive rule.

(Cromer 1970, sitert etter Aitchison 1989:128)

Videre har Cromer merket seg at et barn plutselig kan forandre noe i det grammatiske systemet sitt, men allerede neste dag gå tilbake til det opphavlige.

Hos Niki Johanne har jeg lagt merke til nettopp dette. Språkutviklingen hennes går åpenbart frem og tilbake. I slutten av mars hadde hun noen former som var av ny dato, men senere i april hørte jeg ikke noe mer til dem.

"Selective attention" (Aitchison 1989:128) kan forklare dette fenomenet. Det vil si at barn kan velge å konsentrere seg om ett aspekt i språket av gangen. Mens de tilegner seg noe nytt, glemmer de midlertidig den siste lærdommen.

Ellers kan den inkonsekvente språkbruken rett og slett være en feil, på samme måte som voksne fra tid til annen gjør grammatiske feil.

Jeg tror Niki Johannes inkonsekvens blant annet kan forklares med disse teoriene.

Korrigering

Flere språkforskere fastslår at barn er upåvirkelige for rettleddning. De snakker på basis av sitt eget system, og det de sier, er rett innenfor dette systemet. Denne teorien er svært interessant med hensyn til Niki Johannes språkutvikling. Hun er også "immun" mot korrigering.

Mange foreldre prøver, ofte ubevisst, å få barnet til å etterlikne dem. Dette kan skje ved åpenbar irttesetting, eller ved å gjenta det barnet sa, men på en korrekt måte. Ifølge mange lingvister er ingen av fremgangsmåtene formålstjenlige for barnets progresjon.

Et viktig poeng er dermed slått fast. Barn lærer ikke språk ved bare å imitere de voksne. Et godt eksempel er når barna går over fra korrekte til "ukorrekte" former.

Konklusjon

Etter å ha studert språket til Niki Johanne over en lengre periode, ble jeg overrasket over hvor fort det forandret seg. Jeg har fått bekreftet at hennes særegne bøyingsformer ikke var unormale. Det er en fase i utviklingen alle barn er igjennom. Videre har jeg fått vite at unger verken vil eller bør korrigeres. De er små språkforskere som selv må bestemme utviklingstempoet.

Litteraturliste

- Aitchison, Jean (1988): The Articulate Mammal. An introduction to psycholinguistics, London
- Feilberg, Julie, Bente Hagtvedt m/flere (1988): Barns språk, Oslo
- Fromkin, Victoria, Robert Rodman (1988): An introduction to language, New York
- Matthews, P.H (1974): Morphology. An introduction to the theory of wordstructure, Cambridge
- Prideaux, Gary D. (1984): Psycholinguistics. The experimental study of language, London
- Simonsen, Hanne Gram, Rolf Theil Endresen, Even Hovdhaugen m/flere (red.) (1988): Språkvitenskap - en elementær innføring, Oslo
- Strømquist, Sven (1984): Barns språk, Malmø

BARNES TILNÆRMING TIL SKRIFTSPRÅKET
av Turid Skorge

Innenfor forskningsområdet skriftlig kommunikasjon hos barn, er det særlig to felt forskerne har rettet sin oppmerksomhet mot. Det ene er hvordan leseprosessen foregår, altså de kognitive prosessene i forbindelse med lesing. Det andre feltet omhandler metodene og er forsøk som setter de analytiske og syntetiske metodene opp mot hverandre. Barns tanker om lesing er det svært få som har vist interesse for (Dahlgren og Olsson 1985). Men den kognitive psykologi har brakt inn begreper som har med indre prosesser hos mennesket å gjøre, slik som tankeprosess, innsikt, overveininger, hypotesedanning, utprøving osv. Debatten om hvordan barn tilegner seg skriftspråket er fremdeles levende. Ikke minst på bakgrunn av det faktum at mange barn har problemer både med å lære seg å lese og skrive og med å utvikle disse ferdighetene til et nivå som gjør dem til funksjonelle skriftspråkbukere.

Norsk skole har tradisjon på å vektlegge lesing framfor skriving. På spørsmål om hva de skal lære på skolen, nevner barn lesing først (Dahlgren og Olsson 1985). Lesing blir ikke sett på bare som en isolert ferdighet, men blir forbundet med innlæring og kunnskap.

En vanlig oppfatning har vært at barn må kunne lese før de kan uttrykke tanker og opplevelser ved hjelp av skriftspråket. Borgmans artikkel (1986) refererer til et prosjekt om skriving blant førskolebarn i Alaska. Rapportens undertittel er: "Kids love to write - don't wait until they read". Kanskje nyere undersøkelser og erfaringer fra praksis rokker ved tradisjonell tenking omkring lesing og skriving? Det blir viktig at pedagoger som tar hånd om barns skriftspråkutvikling i barnehage og skole, har kjennskap til nyere forskning og teorier om hvordan prosessen mot et skriftspråk foregår.

En aktuell problemstilling synes å være:

Er barn fra et kognitivt synspunkt modne for å

skrive før de kan lese, og følger eventuelt skriveutviklingen noe mønster, der en kan peke på utviklingstrekk i forhold til lesing og skriving?

Lesing og skriving - klargjøring av begreper

Å finne en definisjon på lesing som er dekkende og klargjørende, er etter Lundbergs (1984) mening ikke mulig. Lesing kan være så utrolig mange forskjellige aktiviteter. Hva teksten kommuniserer, forståelsesaspektet, blir målet med lesingen. Kort kan det være greit å slå fast at lesing er en språklig og meningssøkende prosess, en tolking av skriften som språk. Denne ferdigheten bygger på en rekke avkodings- og forståelsesprosesser. Med avkodning menes her den tekniske siden ved lesingen, gjenkjenne skrevne ord, uttale dem og til slutt få adgang til ordenes mening i leksikon. Forståelse omfatter en rekke høyere kognitive prosesser som gjør det mulig for leseren å hente ut mening av teksten, reflektere over den og trekke slutninger (Høien 1991).

Forutsetningen for å kunne avkode er innsikt i språkstrukturen. Å kunne betrakte formsiden av språket uavhengig av innholdet, regnes som en kritisk faktor i utviklingen av skriftlig kommunikasjon. Pedagogisk innsats for å utvikle den språklige bevisstheten og spesielt den fonologiske, blir sett på som en forutsetning for en god lese - og skriveutvikling (for eksempel Lundberg 1984, Hagtvet 1989).

Stadium i utviklingen av skriftlig kommunikasjon

Det er gjort mange forsøk på en stadielinndeling av skriftlig kommunikasjon, og det er også blitt reist en del kritikk mot en slik lineær utviklingsbeskrivelse (Hagtvet 1988:24). Lorentzen (1991:58) våger seg allikevel på en stadielinndeling for dermed å kunne si noe om etappene på den lange veien fram mot lesing og skriving. Hun har selv utviklet stadiene på grunnlag av andres teorier og egne erfaringer.

Stadium i leseutviklingen

- 1 Barnet blir merksam på skrifa og forstår at

skrifta har meining.

- 2 Barnet "les", med heile situasjonen som rettesnor.
 - 3 Barnet forskar ut skriftspråkets spesielle natur og funksjon, lagar seg hypotesar og prøvar dei ut.
 - 4 Barnet les, det vil seie at det kan lesa same kva ord det er, uavhengig av situasjonen, og det kan forstå det det les.
- (Lorentsen 1991:59)

Stadium i skriveutviklingen

- 1 Rablestadiet.
- 2 Tal- og bokstavliknande teikn.
- 3 Tal og bokstavar.
- 4 Sjølvstendig utvikla skrivemåte ("invented spelling").
- 5 (Tilnærma) normalisert skriftspråk. (Grov inndeling etter Nurss, referert i Lorentzen 1991:61).

Elsness (1991:37) grupperer barns tekster i tre hovedkategorier ut fra de skrivestrategier barn benytter. Hun hevder at det er relativt lett å gruppere tekster til barn i alderen 4 - 8 år i tre stadier:

- 1 Pseudoskrift, eller "liksofskrift".
- 2 Fonetisk skrift.
- 3 Ortografisk skrift.

Dette er en grovinndeling, og Elsness snakker om en markert utvikling innenfor hvert av disse stadiene. Hun deler fonetisk skrift inn i "tidlig fonetisk skriving", der barna bare nedtegner noen av bokstavene i ordene, og en egentlig fonetisk skriving, der barna klarer å nedtegne alle, eller tilnærmevis alle bokstavene, som de oppfatter akustisk eller artikulatorkisk. Innenfor det tredje stadiet vil en se en utvikling fra en "tidlig ortografisk" til en "egentlig ortografisk" skrift. Barn

som skriver ortografisk, har knekt koden og leser vanligvis relativt godt (Elsness 1991:38). Barna i prosjektet ved Statens spesiallærerhøgskole lekeskrev på ulike måter i ulike utviklingsfaser (Hagtvet 1988:126). De ulike måtene representerer også ulike utviklingstrinn fra skribling via bruk av fantasitegn, tegnet tale og konvensjonelle bokstaver til oppdagende skriving (tidlig ortografisk) til konvensjonell skriving.

Skrive før lese eller lese før skrive

Må barnet ha knekt lesekoden for å kunne skrive? Skriving forutsetter ferdighet i å analysere talen i lydsegmenter. Barnet lytter ut språklydene og kopler disse sammen med grafemet som representerer språklyden. Klarer barnet dette, kan det skrive fonetisk tilnærmet riktig, uten å ha tilegnet seg ferdigheter i syntese (Elsness 1991). Skriving forutsetter i sin enkleste form bare analyseferdigheter. Det er mer komplisert å oppdage hva lesing egentlig er, siden barnet da må beherske både analyse og syntese.

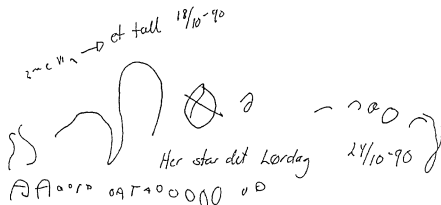
Tradisjonelt har det vært vanlig å arbeide med lesingen før barnet startet med skapende skriving. I dag finnes mange argumenter for den motsatte rekkefølgen. Carol Chomsky hevder at barnet er så mye mer aktivt deltakende når det skriver enn når det leser. Det er barnets egen ide eller tanke som blir til en visuell gestalt på hvitt papir, og dette skaper nærhet mellom tale og skrift (Hagtvet 1988:109). Når barnet skriver, tar det utgangspunkt i noe kjent, talen. De arbeider langsomt og artikulerer lydene mens de skriver. Detaljene i delprosessene trer på den måten fram for barnet. Barnet vender på egne premisser oppmerksomheten mot språkets minste byggeklosser, fonemene. Skriveaktiviteten støtter utviklingen av språklig bevissthet og spesielt fonemisk bevissthet, en kritisk faktor for leseutviklingen.

Språklig bevisstgjøring i barnehagen

Åsane barnehage i Sandefjord har i flere år hatt gående et utviklingsprosjekt kalt "Språklig bevisstgjøring hos førskolebarn". "Målet med opplegget er at det skal virke lese-/skriveforberedende og brobyggende i forhold til skolen" (Åsane 1990:11). Prosjektet startet i 6-årsgruppen, men allerede året etter ble språklig bevisstgjøring trukket inn i barnehagens hverdag, i samlingsstunder og i forskjellige lekesituasjoner. Emnet smittet over fra de eldste barna til de yngre. Etter hvert ble barna bevisste på at muntlig og skriftlig språk finnes over alt og følges naturlig ad. Det er viktig å kunne kommunisere på mange forskjellige måter. De er opptatt av å sette spor etter seg og å synliggjøre hva de driver med. Skriftspråket blir brukt som en naturlig del av rolleleken. For eksempel i butikklek skriver de tilbudsplakater, lager penger og prislapper, og de noterer ned hva som er solgt. Kundene må huske å ha med handleliste, og ekspeditørene må telle penger. Pengene kan leveres i banken der bankpersonalet regner og skriver ut bankkort osv. En populær aktivitet er å lage bøker. Barna skriver historier, dikt eventyr osv. Tegninger følges ofte av en forklarende tekst. Leken blir også synliggjort. Ofte tegner og skriver barna på lapp hva de leker med og henger den på døra til lekerommet.

Eksempler på tidlig skriving i barnehagen

Skriftprøvene er fra Åsane barnehage og illustrerer noen fenomener og stadier.



Lill er tre år da denne prøven ble tatt. Hun har forstått at det går an å skrive tall, og hun plasserer sine ulike tegn på linje. Hun har forsøkt å skrive lørdag. Hun har sett bokstaver i omgivelsene, og hun

prøver seg fram. Enkelte av tegnene har likhetstrekk med de store bokstavene i lørdag. På siste linje ser vi A, T og O gjengitt. Hun er opptatt av bokstavene i navnet sitt og spesielt A.

PANNEKAKA 20
 GJEMME-LEK
 KJERRINGA MED
 STAVEN
 VISE VÆRET
 VISE MÅNEDEN
 (FASTE INNSLAG)
 A T O

Jon er 6 år. Han kan lese og befinner seg på et tidlig ortografisk stadium. Han har skrevet opp programmet for samlingsstunden som han skal lede. Det er greit å ha huskelapp over aktivitetene:

Pannekaka (lese eventyret), gjemme-lek, Kjerringa med staven, vise været og vise måneden (faste innslag).

Jon er inne i en fase hvor han oppdager skriftspråksnormene og prøver dem ut. Han skriver fonetisk med æ for e i kjerringa, men har tydeligvis en formening om at æ uttales /e/ iblant, når han skriver æ for e i "med." Gj for /j/ og dobbelt konsonant har han antakelig merket seg ved lesing.

Noen trekk ved skriftspråkutviklingen til Lars

Lars var 7 år i januar 1991. I november 1990 laget han en liste over dyr han håpet han skulle få se når barnehagen skulle på gårdsbesøk. Han navnga hele 12 dyr med nummer foran og skrev fonetisk. Stort sett reproduserte han alle lydene han hørte. Litt senere på høsten skrev Lars:

1 LØVE
 2 LERME
 3 PÅDAK
 4 ENÅDA
 5 RERBE
 6 ÅRS
 T

Løvet faller ned på bakken,
og da er det høst.

I uke 9 skrev Lars denne teksten, som er ukens dikt:

AMERSÅGOLASÅS
Å: I POLA ÅGVENTA PÅ
KUA SÅMCLÅ BÅ:
FLUA

Anders og Ola satte seg i sola
og ventet på kua som sloss med flua.

Nå har Lars knekt koden. Han har lært diktet utenat og skriver gjennomført fonetisk. I ordet sloss skriver han c for /s/. Han har trolig registrert at c uttales /s/ i enkelte navn. /s/ er forskjellig fra /s/ så kanskje han sjanser på c? Han prøver ut sine erfaringer.

1.3.91 skrev han fargenavn og fikk med seg alle fonemene. Han klarte til og med å skrive "svart" ortografisk riktig. Han må ha snappet opp at postalveolaren /t/ skrives rt.

Eksempler på tidlig skriving i skolen

Vi skal følge en førsteklassing på hans oppdagelsesreise inn i skriftspråket. Det var læreren som gjorde meg oppmerksom på Dan. Det virket som Dan var en gutt med ressurser, men sammenlignet med de andre barna, hadde han et dårlig utgangspunkt. Han var generelt ingen arbeidsom elev, en individualist som motsatte seg ytre press og krav. Å skrive bøker på egne premisser har han derimot likt svært godt. Han skrev fem bøker fra oktober til mars. Det er hele hans "forfatterproduksjon" i bokform skrevet i de såkalte "friskrivingsstundene", to timer hver uke etter modell fra Turid Fosby Elsness (1989).

I disse skrivestundene skriver elever bøker om emner som opptar dem. De får fritt skrive og tegne uten innblanding fra voksne. Bøkene blir lest opp for resten av klassen. Da sitter forfatteren i "forfatterstolen" og leser og viser fram tegningene, med støtte fra lærer om det trengs. Alle kan nemlig ikke lese hva de selv har skrevet. Til hjelp for å finne de enkelte bokstavene språklydene representerer, har barna en strimmel på pulten med hele alfabetet, de store og de små bokstavene.

Tekstnivået i Dans bøker

Hva skriver Dan om i sine bøker, og hvilken form gir han dette innholdet?

I de to første bøkene og i den fjerde boka er det om seg selv og tingene sine han skriver, og litt om hvem han er sammen med. Han uttrykker seg på setningsnivå i strukturer som han gjentar: "Jeg heter, jeg har." Verbalene får større variasjonsbredde i bok nr. 4, hvor han også uttrykker handlinger: "Jeg spiller, jeg fisker." Når han forteller om figurene sine, henvender han seg til mottaker: "Hør har du Leonardo".

Bok nr. 3 markerer et skille (boka heter ISOREBOK). Nå skriver han "historier", en ny på hver side, og begynner dem stort sett med: "det var en gang." Han tar ideer fra eventyr og bildebøker som er blitt lest på skolen, blant annet Den kjempestore krokodillen av Roald Dahl. Det er tydelig at Dan eksperimenterer med fortellingsstrukturen. Han skriver om forskjellige dyr og presenterer dem i eventyrets begynnelsesformular: "Det var en gang en krokodille som ville spise opp et lite barn". Han presenterer konflikten ved hjelp av relativsetninger, og han forsøker også å avslutte historiene. Han befinner seg på et fonetisk tidlig stadium. Derfor er det noe vanskelig å få tydet alle ordene, for han kunne ikke lese tekstene selv. Utviklingen hans viser seg tydelig utover i boka. På side 9 og 10 har han skrevet korte fortellinger, der han har med de elementer som kreves, begynnelse - konflikt - løsning.

DEVAREN BAKER
 HAN FANGET EN LITEN
 FUGL FUGLEN FLYDDE VEKK

Det var en baker
 Han fanget en liten
 fugl fuglen flydde vekk

Vi ser hvordan han behersker videreføringen av informasjonen i teksten. Pronomenet "han" viser til "bakeren" og "fuglen" til ny informasjon i setning nummer to. Han følger prinsipper for tekstproduksjon og får fram budskapet. Dette er også en prosess innenfor skriftlig kommunikasjon som har sammenheng med Dans evne til å desentrere. Disse "historiene" viser at han kognitivt og språklig er kommet et skritt videre. Han inntar fortellerrollen og har distanse til handlingen. Fonem/grafem-korrespondansen er langt sikrere. Han skriver fonetisk og nærmer seg knekking av lesekoden, noe læreren mener skjedde i juleferien.

Bok 4 er skrevet etter jul. Her ser vi en retardasjon i forhold til innhold og tekstoppbygging. En mulig forklaring på dette kan være at hans nye oppdagelse, ordinndeling og lesestring, gjør han spesielt fokusert på språket. Innholdet får ikke så stor tankemessig oppmerksomhet. Han har nok med å konsentrere seg om en setning, når det er oppdagende skrijving han holder på med. I bok nr. 5 skriver han en sammenhengende "historie". Her er han opptatt av innholdet, noe som viser seg på ortografien, som har fått mindre oppmerksomhet.

Ordnivået - utviklingen av ortografien

Utviklingen av fonem/grafem-korrespondansen og ortografien i Dans bøker følger også et mønster. Skrijving av bøker startet i slutten av oktober, og da hadde Dan oppdaget at det fins en relasjon mellom fonemer og grafemer. Han var på et tidlig fonetisk stadium. På de to første sidene skrev han:

IEMRDAN

Jeg heter Dan

IEMKARINISbM

Jeg har Karin som lærer.

"Jeg" blir her skrevet IE, noe han fortsetter med flere ganger for så å gå over til I for en periode. \bar{E} er derimot den fonetiske gjengivelsen. \bar{E} som bokstav og språklyd har hittil ikke vært gjennomgått i undervisningen. Kanskje Dan velger E fordi den akustisk og artikulatorisk ligger nærmest? Vokalbortfall er et normavvik som er vanlig på dette nivået: MR (heter), M (har). Her representerer M trolig H. L representerer hele ordet lærer. På et prefonetisk stadium kan barn uttrykke hele ord ved hjelp av bare en av ordets bokstaver, ofte den første. "Frøkens" navn har han lært seg logografisk.

IEIARNIIATØTLS Jeg har ninja turtles.

I denne teksten fra bok nummer to, har han en mer nøyaktig fonetisk gjengivelse. Han har fått med seg alle stavelsene i ninja. De postalveolare språklydene er ikke enkle å finne fonemrepresetasjon for når en ikke kan reglene. Barn velger ofte å gruppere språklydene. Vanligvis blir det fonemet valgt som kommer nærmest uttalen, $rt/\bar{t}/$ er blitt til $/t/$. Vi finner flere eksempler:

DEVAREN	Det var en
KANENBØN	gang en bjørn
SÁVIESISÁP	som ville spise opp
EDLDBAN	et lite barn.

(Bok 3:3)

I KAN (gang), BØN (bjørn), BAN (barn) kommer $/n/$ nærmest uttalen til både $ng /n/$ og $rn /n/$. I denne teksten kan vi se et eksempel på bruk av bokstavnavn. I LD (lite) kan det være at han tenker på D som $/te/$, slik fonemet fremkommer i bokstavnavnet. Konsonantbortfall finner vi stadig eksempler på, her i VIE (ville). Både konsonant-bortfall og bruk av bokstavnavn er vanlige normavvik. Jeg finner ikke bokstavnavn mye brukt hos Dan, mens konsonant- og vokalbortfall forekommer ofte i tidlig fonetisk periode.

Et vanlig fenomen er forveksling av plosiver som har stemt/ustemt som sitt distinktive trekk.

KESER	genser	bok 2:1
BAA	pappa	bok 2:2
BABA	pappa	bok 2:10

/p/ høres nesten stemt ut i pappa. At Dan skriver I for Y, DIR (dyr), KITR (skytter), FIDE (flydde) skyldes forveksling av /i/ og /y/ i uttale.

Etter hvert i bok 4 viser tekstene trekk fra standard ortografi, og Dan kommer over i et tidlig ortografisk stadium. På de første sidene skriver han jÆI, HÆR, ÆR, men "jeg" fra side 8, og på side 15 skriver han "Her er." Lesingen bidrar trolig til at han lærer seg korrekt stavemåte av høyfrekvente ord. At han på siste side har fått med seg flere dobbeltkonsonanter kan tyde på at han er i ferd med å oppdage fenomenet. Det behøver ikke være ensbetydende med at han mestrer det, noe vi ser at han ikke gjør i bok 5, som er en sammenhengende fortelling, der mye energi er brukt på innholdet.

Konklusjon

Eksempler på barns skriving fra 3-års alderen, i barnehage og skole, viser samsvar med teorier om barns tilnærming til skriftspråket. Barn gjennomgår ulike stadier, og ved å eksperimentere korrigerer de sine egne hypoteser om språkets anvendelse og regelmessigheter. Uavhengig av hverandre finner barn opp et system for staving "invented spelling", som viser generelle trekk, men som innbefatter individuelle variasjoner. Det ser ut til at en naturlig vei mot å knekke lesekode kan gå gjennom skriftlig kommunikasjon. Da kommer lese- og skriveprosessen i gang. Ved å skrive kan barn gradvis lære seg selv å lese. Kanskje skjer dette på en like naturlig måte som da de lærte å snakke?

Litteraturliste

- Borgman, Diana: 'Whose writing is it anyway?' "Kids love to write - don't wait until they read." The Quarterly (juni 1986).
- Dahlgren, Gøsta og Olsson, Lars-Erik (1985): Lasning i barnperspektiv. Gøteborg studies in educational Sciences 51. Doktoravhandling.
- Elsness, Turid Fosby (1989): Sesam Sesam ABC. Den grunnleggende lese- og skriveopplæring. Lærerens bok, Oslo.
- Elsness, Turid Fosby (1991): "Meningsfylte tekster og den grunnleggende lese- og skriveopplæringen," i Austad, Ingolv (red): Mening i tekst, Oslo.
- Hagtvet, Bente Eriksen (1989): Skriftspråk- utvikling gjennom lek. Oslo.
- Hertzberg, Frøydis (1988): "Amerika, eller en sjuårings vei til skriftspråket." Festskrift til Bernt Fossestøl, Novus, Oslo.
- Høien, Torleiv (1991): "Avkodingsstrategier og leseutvikling," i Austad, Ingolv (red.): Mening i tekst. Oslo.
- Lorentzen, Ruth Trøite (1991): "Skriftspråk- stimulering i førskolealder". - Austad, Ingolv (red.): Mening i tekst. Oslo.
- Lundberg, Ingvar (1984): Språk och lasning. Liber, Malmø.
- Sandqvist & Ulf Teleman (red.) (1989): Allard & Sundblad: "Skriva til sig sjalv - skriva til andra". Lund. Språkutveckling under skoltiden.
- Skaathun, Astrid (1990): Den normale leseprosessen. Senter for leseforskning, Stavanger.
- Åsane (1990): Språklig bevisstgjøring i barnehagen. Rapport, Sandefjord.

"KAN DU REPARERE MEG?" KVA FOR KONSEKVEN SAR
HAR EGOSENTRISME HOS EIN TREÅRING FOR
KOMMUNIKASJONEN MELLOM HAN OG FORELDRA?

av Mari S. Solerød

Egosentrisme er å sjå omverda utifrå berre eitt synspunkt - sitt eige. Alle barn er egosentriske før dei når ein viss alder. Alt dei ikkje kjenner, tenkjer og forstår sjølve, eksisterer ikkje. Samtidig trur dei at alle forstår, tenkjer og kjenner det same som dei sjølve. Dette gir mange ulike utslag i språket deira.

I denne artikkelen tek eg for meg egosentriske trekk ved ein treåring sitt språk og syner korleis desse trekka verkar inn på kommunikasjonen mellom han og foreldra. Dei ulike måtane foreldra taklar Bendiks egosentrisitet på, er viktige element i analysen. Utifrå analysen vil eg sjå om egosentrismen har ein funksjon i Bendik si utvikling.

Tidlegare forskning på egosentrisme

Den sveitsiske psykologen Jean Piaget er mannen som har satt omgrepet egosentrisme i samband med språkvitskapen. Til liks med fleire andre samfunnsvitskaplege forskarar (sosialantropologar, sosiologar m.fl.) måtte han inn på det språkvitskaplege området for å finne det han leita etter. Han hadde utvikling hos barn som speciale, og det var i Piagets første psykologiske studie, The language and thought of the child (1923), at han introduserte egosentrisme-hypotesen. Denne hypotesen går utifrå at det er samband mellom manglande evne hos barn til å skilje mellom "specific mental and physical ideas" og deira evne til å skilje mellom seg sjølve og omverda (Sugarman 1987:23).

Piagets teoriar har blitt sterkt kritiserte av seinare forskarar. Denne kritikken vil eg ikkje kome inn på her. Eg vil nøye meg med å nytte nokre av omgrepa til Piaget som reiskap.

I Noreg er det spesielt to professorar i psykologi, J. Smedslund og R. Rommetveit, som har vore opptekne av

egosentrisme og desentrering i samband med kommunikasjon. Også pedagogen B. Eriksen Hagtvet har kome med viktige bidrag til forskinga på egosentrisme.

Bendik

Eit lydbandopptak av Bendik (som var 2:8 år gamal da opptaket blei gjort) i samtale med foreldra sine er utgangspunkt for denne artikkelen. Bendik sin alder og utviklingssteg er gode utgangspunkt for ei oppgåve om egosentrisme: Han er gamal nok til å ha eit visst ordforråd, og han har ein tydeleg uttale (som gjer arbeidet med materialet enklare). Samtidig er han så ung at han er eit klart døme på eit barn som enno ikkje har nådd overgangen frå ein primært egosentrert veremåte til ein primært desentrert veremåte. Denne overgangen skjer etter Piagets teoriar i 7-8 årsalderen.

Mitt perspektiv

Den empiriske forskinga kring egosentrisme har ofte hatt eit utviklingsperspektiv. Dette innber at ein har gått utifrå barn som er i den egosentriske fasen og sett korleis dei gradvis lærer å meistre det å desentrere; overgangane mellom det egosentriske stadiet og evna til desentrering er identiske med den kognitive utviklinga hos barn.

I denne artikkelen er det ikkje utviklingsspektivet som er det mest interessante i første omgang. Det eg vil sjå på, er egosentrismen hos ein gut, på eitt utviklingssteg: Eg tar for meg nokre av dei mest utprega egosentriske utsegnene til Bendik og karakteriserer dei utifrå Piagets kategoriar. Vidare vurderer eg og prøver å tolke Bendiks språk utifrå dei egosentriske tankemønstra og omgrepa. I dei døma der dei egosentriske tankemønstra har ein klar funksjon i Bendiks språk, kommenterer eg det. Samtidig er foreldras respons på Bendiks utsegner sentrale: Prøver dei å "rette" på han? Eller har dei ei pluralistisk haldning til krumspringa hans og leiker med? I tillegg vil eg sjå på kva som gjer at kommunikasjonen i nokre høve vert

broten.

Desse resultatata er utgangspunkt for vurderinga av kva for funksjon egosentrismen har for Bendiks utvikling.

Bendiks tale i forhold til Piagets hovudkategoriar

Piagets hovudkategoriar av egosentrisk tale - repetisjon, monolog og kollektiv monolog - er funne hos barn i leik og andre uorganiserte aktivitetar (Hagtvet 1980:77). Eg studerer eit barn i samtale med vaksne, som ofte styrer samtalen, eller prøver å gjere det, utan å lukkast. Difor er det ikkje så mange av Bendiks utsegner som kjem inn under desse kategoriane. Men det finst nokre døme:

Bendik:

(leikar med bilen sin)
 Jeg måtte til sykhuset.
 Du-du-du
 Jeg vil til sykhuset!
 Brrrm, der var sykhuset.
 Da-la-la-la-la.
 (kjører med bilen, skramlelydar) Jeg vil...Da-l...
 (nynnar) Sykhuset...
 Jeg har vondt, jeg hadde vondt.
 Jeg må på sykhuset.

Dette er eit døme på ein monolog som fungerer som eit akkompagnement til leiken; "Ibland speglar denna monolog barnets lekhandlingar, [og] är en språklig motsvarighet till en motorisk aktivitet" (Söderbergh 1979:101). Av denne monologen kan vi skjønne både kva Bendik gjer (Brrm - han kjører) og kva leiken går ut på (han har vondt og må på sjukehuset).

I monologen er det også fleire døme på repetisjon. I eit av dei gjentar Bendik orda berre for å ha gleden ved å gjere det; "Da-la-la-la-la". I eit anna døme blir repetisjonen noko som skal symbolisere eit viktig element i leiken: "Jeg har vondt. Jeg hadde vondt." Bendik har ikkje vondt, men ved å seie at han har det fleire gonger, blir leiken meir levande for han.

Sidan faren er tilhørar, kan denne monologen gå inn under kategorien kollektiv monolog.

Det er mange døme på repetisjon i materialet, men dei har ein annan hovudfunksjon enn det å seie ord berre for å ha glede av det. Som til dømes her:

Bendik: Jammen, jeg skal jo skjikke [kikke] at, at, at, at, at, at, at, jeg skulle skjikke, æm med solbrille, at teltet var der!

Her er repetisjonen eit tydeleg teikn på nøling, eit fenomen som ofte kan hørast i talen til vaksne også.

Bendiks tale i forhold til egosentriske tankemønster og omgrep

Det er eit godt døme på realisme i opptaket. Realisme er når barn gjer mentale fenomen, til røyndom; Bendik tenkjer seg at han er leikebilen sin og lever seg inn i denne forestillinga. Følgda av dette er, i Bendiks forestilling, at får bilen kjensler. Utsegnene til Bendik blir såleis også døme på animisme, som kan definerast slik: " the attribution of consciousness and other animate properties to things that are (to civilized adults) inanimate" (Sugarman 1987:6).

Bilen får kjensler som berre menneske og dyr kan ha - bilen kjenner smerte:

Bendik: Nå mista jeg meg!

Pappa: (leande) Mista du deg?

Bendik: Ja. Se der! (peikar på leikebilen)

Pappa: Åh...

Bendik: Jeg har vondt der! (peikar på forhjulet på bilen)

Pappa: Har du vondt der?

Bendik: Ja!

Pappa: Har du vondt på forhjulet?

Bendik: Ja.

Pappa: Er det du som er lastebilen?

Bendik: Sånn gjø..., gjør jeg. (kjører)

Pappa: Ja.

Bendik: Åsså detter jeg sånn. Nå datt jeg sånn!

Pappa: Mmm. Nå står du på hodet.

Bendik: Kan du reparere meg?

Pappa: Sånn!

Her er responsen til faren eit døme på pluralistisk haldning. Først blir han overrumpla av at sonen seier noko så underleg som at han mista seg sjølv. Det underlege i utsegnene og det at Bendik peiker på bilen, gjer at han forstår at det er ei forestilling i Bendik sitt hovud som har teke over situasjonen. Han set seg inn i Bendik si fantasiverd for å kunne kommunisere med han i leiken. Sjølv om han har ei imøtekommande haldning til leiken, er det eit kontrollerande aspekt ved det han seier. Han set ord på bindinga mellom Bendik og bilen, slik at det blir klart at dei er to skilde skapningar. Han ordnar med andre ord leiken inn i si eiga forestilling av situasjonen, medan Bendik er bilen i si forestillingsverd. Bendik understrekar dette ved å ikkje svare på om det er han som er lastebilen. I staden seier han kva han gjer, som er det lastebilen gjer; han/den kjører.

Det er ikkje noko døme på artificialisme, den tredje typen tankemønster Piaget opererer med, i materialet. Det er ein naturleg verknad av at opptaket blei gjort inne i eit hus, og ikkje ute i naturen: I eit hus er det meste laga av menneske. Hadde Bendik vore ute i skogen, ville han kanskje tru at merkelege røter eller steinar var laga av menneskehender.

Relation by juxtaposition og synkretisme

Sjølv om dei to omgrepa "relation by juxtaposition" og synkretisme viser til to motsette operasjonar (i det fyrste vert delane sett framfor heilskapen, medan det andre set heilskapen framfor delane), kan ein seie at dei er to sider av same sak. Begge omgrepa viser til at barn i den egosentriske fasen blandar ting saman, slik at det dei sier blir vanskeleg å forstå for vaksne.

Eg nyttar omgrepet "relation by juxtaposition" om dei døma der Bendik blandar saman element frå skilde tidspunkt, der det er klare brot i logikk og i sambandet mellom årsak og verknad. Desse døma kjem dermed til å illustrere at det er dei ulike elementa i seg sjølve som

Bendik legg vekt på, men at forhalda mellom dei ikkje er viktige for han. Omgrepet synkretisme vil eg nytte der Bendik blandar eigne idear inn i ein samanheng, på ein slik måte at samanhengen blir farga av desse ideane. Vi skal sjå at det blir skilnad på verknadene av dei synkretiske utsegnene til Bendik, avhengig av om personen som lyttar til dei kjenner konteksten eller ikkje. Dersom lyttaren ikkje kjenner konteksten, blir det nemleg mogleg for Bendik å ta han med på ei reise i si eiga fantasiverd.

Vi finn eit døme på "relation by juxtaposition" i ein situasjon der faren og Bendik talar om ei venninne av Bendik, medan dei byggjer eit hus av lego:

Bendik: Hun, hun reparerer huset mitt.
 Pappa: Gjør hun?
 Bendik: Ja.
 Pappa: Det høres ut som hun er veldig grei.
 Bendik: Hun borer. Jeg skal også bore i huset mitt!
 Pappa: Skal du?
 Bendik: Ja.
 Pappa: Trenger du det, da?
 Bendik: Da blir det STORT!
 Pappa: Blir det, blir det stort når du borer?
 Bendik: Ja.
 Pappa: Hvordan da?
 Bendik: For at...det bli stort sånn.

Her er det ein tydeleg skilnad mellom logikk hos far og son. Det vil seie, først er dei samde om kva ein gjer når ein borar - ein reparerar noko. Men så tek Bendiks egosentriske logikk over: Han veit at det blir hol når ein borar, og ser no huset som eit hol. Det er såleis to moglege tolkingar av korleis han tenkjer seg at huset blir større når han borar: Den eine er at han tenkjer seg at huset veks når han borar i det. Den andre er at han tenkjer seg at huset er massivt, og at di større holet i det blir, di større plass blir det inne i huset.

Faren er ikkje med på Bendik si forestilling utan vidare, men blir ved å tenkje at det å bore gjer ein for å reparere. Difor spør han om det er naudsynt å bore,

med andre ord kva som skal reparerast. Da han skjønner at sonen tenkjer annleis, prøver han å få ei forklaring. Denne forklaringa blir svært enkel, Bendik gjer ein gest medan han seier "sånn". Både dei ovanståande tolkingane er difor moglege.

I eit anna døme på "relation by juxtaposition", vel Bendik ut ein del av heilskapen, den han hugsar best. Men han blandar delen saman med eigne idear og set han inn i eit samband han ikkje hører heime i:

Pappa: Husker du åssen det gikk med Kasper, Jesper og Jonatan når de skulle til bakeren og røve?
 Bendik: Ja.
 Pappa: Hva skjedde da?
 Bendik: Det var fullt!
 Pappa: Åh, var det fullt?
 Bendik: Ja.
 Pappa: Nåh, hvordan da?
 Bendik: For at, for at løven hadde fullt av sjokolade med...i munnen si.
 Pappa: Hadde løven?
 Bendik: Ja.
 Pappa: Men løven var ikke med. Løven var igjen hjemme, den.
 Bendik: Ja.....Jeg synger - sånn!

Faren prøver å få sonen sin til å fortelle om ei spanande hending i fortellinga, men sonen set i staden hendinga i samanheng med det han hugsar best i fortellinga: Røvarane i "Kardemomme by" har nemleg ei løve som vaktar huset deira, og denne løva er svært glad i sjokolade.

Difor stel Jesper ein mjølkesjokolade til løva i bakarbutikken. Bendik hugsar kanskje ikkje så godt kva som skjedde hos bakaren og dreg inn assosiasjonane han får i augneblinken. Det er vel det eksotiske i ei sjokoladeetande løve som gjer ho lett å hugse.

Reaksjonen hos faren er eintydig her: Han går ikkje med på at Bendik tar løva med på røvartoktet, men prøver å rette opp feilen. Bendik skjønner han er på villspor, eller kanskje han mister interressa. I alle høve byter han tema ved å ta til å syngje. I dialogen som følgjer, er det døme på både "relation by juxtaposition" og på

synkretisme. Det er klare logiske brot i Bendiks utsegner, og han blandar eigne fantasiar inn i ein konkret situasjon:

Pappa: Er det noen snille barn i barnehaven din?
 Bendik: Ja.
 Pappa: Hvem er det, da?
 Bendik: Eh, eh...Tiv!
 Pappa: Siv?
 Bendik: Nei, tyv!
 Pappa: Tyv, hvem er det, da?
 Bendik: Næme, næme, den er i fengsel, jo!
 Pappa: Er tyven i fengsel?
 Bendik: Ja.
 Pappa: Jamen, har dere...dere har ikke noen tyv i barnehaven?
 Bendik: Jo.
 Pappa: Har dere det?
 Bendik: Ja.
 Pappa: Hvem er det?
 Bendik: Det er Siv!
 Pappa: Nei.
 Bendik: Joh.
 Pappa: Siv er vel ikke tyv.
 Bendik: Jo.
 Pappa: Hvorfor det, da?
 Bendik: For at hun har vært i fengsel!

Det at Bendik tek til å tale om ein tjuv i barnehagen, er eit synkretisk trekk. Det er ein eigen ide, som blir blanda inn i samtaleemnet som dialogen startar med; dei snille barna i barnehagen. Først leikar han med likskapen mellom Tiv (eit feilgrep som gir han ideen?), Siv og Tyv. Så slår han fast at Siv og tyv har same referanse; Siv er tyven.

Det er da Bendik inverterer årsak og verknad, at utsegna hans blir døme på "relation by juxtaposition" som kan forklarast slik: "[...]dersom fordi brukes, angir det gjerne virkningen i stedet for årsaken slik det gjør ved korrekt bruk." (Hagtvet 1980:78)

Siv er ein tjuv fordi ho har vore i fengsel og ikkje omvendt.

Utsegnene blir enda vansklegare å skjøne når Bendik nyttar det deiktiske ordet "den" for tjuv, før han gjer det klart kva for referanse ordet har. Responnen frå

faren er blanda. Han prøver å møte sonen for å skjønne kva han meiner, men blir stadig meir korrigerande. Når han prøver å rette på Bendik, held Bendik sterkare på si versjon av saka.

I ei samtale mellom Bendik og mora om ein konflikt i barnehagen, er det eit gåtefullt døme på synkretisme:

Mamma: Slo du Niklas?

Bendik: Nei.

Mamma: Nei.

Bendik: Jeg har et spett! Hakkespett! Så, så banka jeg huset.

Mamma: Banka hakkespetten i det gamle huset?

Bendik: Nei!

Mamma: Ka det var, da?

Bendik: Skal vi lese i den? (peiker på/grip ei bok på bordet)

Det kan synast som om Bendik ikkje er så stolt over at han ikkje har slått Niklas tilbake. Eller at han sjølv blir sinna av å tenkje på kringelen og får lyst til å slå. Sett i lys av dette, kan det vere at bankinga av det gamle huset med spettet skal kompensere for det han ikkje gjorde med Niklas. Hakkespetten blir såleis eit reint synkretisk trekk; det har ikkje noko anna samband med konteksten enn at det har "-spett" i seg.

Responser frå mora er uttrykk for ei pluralistisk haldning. Ho prøver å gå inn på Bendik sine premisser, men feiltolkar han. Ho tek fatt i hakkespetten, som ikkje tyder noko i samanhengen. Følgda blir eit brot i samtalen. Igjen byter Bendik emne, for å løyse opp det heile.

I andre døme har synkretisme ein særleg funksjon i ytringane til Bendik. Det synkretiske grepet representerer ei medviten handling frå Bendik si side. Slik er det i denne samtalen der faren vil tale om fortellinga om "Karius og Baktus", medan Bendik er motvillig:

Pappa: Hva var det som skjedde da, etter at Jens hadde vært hos tannlegen?

Bendik: Nei.

Pappa: Jo, når Jens kom hjem igjen, hva var det han gjorde da?
 Bendik: "Ikke bit igjen!", sa han.
 Pappa: Sa han det?
 Bendik: Ja.
 Pappa: Hva var det han gjorde da?
 Bendik: Han sier "Påj, påj!"
 Pappa: Nei.
 Bendik: Joh...
 Pappa: Det må være en annen Jens.
 Bendik: Nei.

Her fungerer utsegnene til Bendik som sabotasje av faren sitt forsøk på å få han til å fortelje om "Karius og Baktus". Det at Bendik nyttar egosentrisk tale med vilje, er eit signal om at han ikkje ønskjer å tale meir om dette. Men faren held fram, og dialogen blir til ein nyttelaus ja/nei-diskusjon. Det blir ikkje brot i kommunikasjonen, men dei har kvar sine idear om kva dei taler om: Faren held seg til historia, medan Bendik, medviten, held fram med å blande sine eigne idear inn i fortellinga.

Sviktande deiksis

Årsaka til at sviktande deiksis blir rekna som eit typisk egosentrisk trekk, er at egosentrisme "gir seg [...] til kjenne i eit underliggjande postulat om at den andre til kvar tid ser det same og har det same i tankane som ein sjølv, dvs. ein ureflktert føresetnad om konvergens i minne og merksamd mellom taler og tilhøyrar" (Rommetveit 1972:48-49). Barn som trur at alle tenkjer og ser det same som dei sjølve, finn ikkje større nytte i dei deiktiske orda: Det er ikkje naudsynt å nytte dei deiktiske orda korrekt, dersom ein trur at andre har nett dei same tankane og det same synet som ein sjølv.

Det er ikkje mange døme på at Bendik nyttar deiktiske ord på feil måte. (Eit har vi allereie nemnt i dialogen om Tiv/Siv/Tyv) I dei døma som finst i materialet, blir dei berre nytta feil ein gong. I den neste setninga som har same referanse, er feilen retta.

I det første dømet er det faren som verkar inn på

rettinga. Han får sonen til å tenkje seg betre om, ved å spørre han direkte kven han meiner:

Pappa: Og da hadde ikke Karius og Baktus noe sted å gjøøre av seg.
 Bendik: (kviskrar) Nei.
 Pappa: Hva var det som skjedde med dem, da?
 Bendik: Næmen, næmen, han reiste i flyet.
 Pappa: Hvem reiste i flyet?
 Bendik: Æh, Karius og Baktus.
 Pappa: Gjorde de det? Det har jeg ikke hørt om. Det må du fortelle om!
 Bendik: Næmen, næmen de, de, de bodde liksom i mitt hus.

I eit anna døme rettar Bendik opp feilen sin sjølv, utan hjelp av faren:

Bendik: Næmen, næmen Frida, han, han, han, han tar opp en skjekk [kjeks] til meg!
 Pappa: Får du kjeks av Frida?
 Bendik: Ja.
 Pappa: Mmm.
 Bendik: Næmen hun, hun, hun bare gir den tilbak...tilbake.

Det at Bendik rettar seg sjølv, kan tyde at feilen er ein glepp, slik det og kan skje for vaksne. Men sett ut ifrå Bendik sin låge alder, er det at det er så få døme på sviktande deiksis i materialet, meir overraskande enn at det finst døme på det.

Vurdering av resultatata

Vi så at Piagets hovedkategoriar, repetisjon, monolog og kollektiv monolog, berre i liten grad var relevante for materialet og problemstillinga i denne oppgåva. Årsaken til dette er at dei er betre eigna til å behandle egosentrisk språk hos barn som leikar aleine eller saman med andre barn.

Vi fann fleire døme på dei egosentriske tankemønstra og omgrepa vi gjekk utifrå. Nokre gonger var Bendik egosentrisk med vilje; han ville ikkje kommunisere med foreldra på deira premisser.

Responsten frå foreldra varierte. Det var en tendens

til at dei var meire åpne for leik i dei døma der det ikkje var klare logiske brot i Bendiks utsegner.

Det var færre døme på sviktande deiksis enn ein kunne vente av ein gut på to år og åtte månader.

Kva for funksjon har egosentrismen for Bendik si utvikling?

Vi så korleis foreldra reagerte på at Bendik gav uttrykk for heilt personlege tankemønster. Ein kan seie at desse reaksjonane blei bindeledda mellom barnet og foreldra i dei situasjonane der dei ikkje så, tenkte og skjønnte det same.

Bendik prøver stadig ut eigne idear på foreldra sine. Nokre gonger skjøner han at det er greitt å leike seg og fantasere. Men andre gonger, særleg når situasjonen har med logiske spørsmål å gjere, blir han satt på plass og må anten bøye seg eller byte emne. Han skjøner truleg etter kvart at det er nokre område der han må lære seg å sjå ting slik foreldra gjer det. Gjennom reaksjonane deira skjøner han litt om litt at det finst andre synspunkt enn det han har. Men samtidig skjøner han at i andre situasjonar kan han få foreldra til å vere med på fantasiferdene sine, på eigne premisser.

For foreldra blir desse samtalene til middel for å sjå grensene for kva sonen forstår. Men dei blir også middel til å skjøne korleis verda ser ut med Bendiks augo. På denne måten blir Bendiks egosentrisme til eit bod på kva han har bruk for hjelp til, og kva for haldningar som høver best til å møte han med.

Litteraturliste

- Eriksen Hagtvet, Bente (1980): Språk kommunikasjon og utvikling, Oslo
- Feilberg, Julie m.fl. (1980): Barns språk, Oslo
- Gram Simonsen, Hanne (1983): "Om hvordan vi snakker med barn - og hvordan barn snakker med hverandre" i
- Gravir, Magnhild (red.): Barnet og talemålet, Oslo
- Linell, Per (1982): Människans språk, Lund
- Sugarman, Susan (1987): Piaget's construction of the child's reality, Cambridge
- Rommetveit, Ragnar (1973): Språk, tanke og kommunikasjon, Oslo

- "Vet du hvorfor svensken har med stigen i butikken?
- Jo, for atte prisene er så høye"

BARN, VITSAR OG SPRÅKUTVIKLING

av Kirsti Opstad

Barn elsker å fortelje vitsar. Heilt frå 3-4-årsalderen har dei ei oppfatning av kva ein vits er og eit ønske om å fortelje. Ein god vitseforteljar får fort høg prestisje blant dei andre i ungeflokken. Men førskolebarn fortel som regel ikkje dei same vitsane som større skolebarn. Kvifor? Ivar Selmer-Olsen (1987) fann i undersøkinga si "Barns vitser og gåter fra et formsynspunkt" at heile 60 % av vitsane var språkleg funderte. Det er derfor truleg at dei vitsane barn fortel, har noko med den generelle språkutviklinga å gjere.

I Noreg er det særleg Ivar Selmer-Olsen og Bente Eriksen Hagtvet som systematisk har samla inn og studert barnevitsar. Eg har gjort ei liknande undersøking som Selmer-Olsen, men i mykje mindre omfang.

Undersøkinga

Februar 1991 vitja eg ei 2. klasse og to barnehagar i ein middelstor by på Austlandet. Barna i barnehagen var 4-6 år, skolebarna var alle 8 år. Eg valde desse to informantgruppene av di dei psykologiske utviklings-teoriane seier at denne perioden (5-8-årsalderen) er prega av ei særmerkt kognitiv utvikling (Feilberg m.fl., 1988:281).

Materialet omfattar 66 tekstar, omlag like mange frå kvar gruppe. Forbausande mange vitsar var dei same som dei Selmer-Olsen (1987) presenterer i undersøkinga si. Tekstane representerer òg dei same sjangrane som dei Selmer-Olsen fann: vitsar, gåter, ordleikar og historier. Barn har truleg dårleg sjangermedvit, så alle tekstane blei studert som eitt fenomen.

Vitsar og språkutvikling

Den psykolingvistiske forskinga har gjort det klart at språket er eit regelbasert system som kan delast opp i ulike nivå: fonologi, morfologi, semantikk og syntaks. På alle desse nivåa er det reglar som både sendar og mottakar må meistre.

Humor kjem ofte fram gjennom ein inkongruens. Sidan språket er eit slikt fast system, er det mogleg å konstruere inkongruens, motsetnad - og derfor humor, gjennom å bryte desse konvensjonane.

I denne artikkelen vil eg gjere greie for dei språklege poenga eg fann på dei ulike nivåa. Samstundes vil eg prøve å forklare ulikskapar mellom dei to informantgruppene ut frå ei generell språkleg-kognitiv utvikling.

Fonologi

"Skal jeg fortelle deg en vits?"

- Katta med slips"

(Axel, 4 år)

Eg har ikkje så mange 4-åringar i materialet mitt. Anten fortalde dei denne vitsen, eller så fortalde dei vitsar utan poeng - eller dei fortalde ikkje nokon vits i det heile.

Nokre 5-åringar leika òg med lyden i vitsen sin:

"Adele Engen tissa i sengen"

(Stian, 5 år)

"Bente Engen tissa - nei rapa for lenge. Nei Bente Enge rapa for lenge"

(Maria, 5 år)

Maria er tydeleg inspirert av forteljaren føre. Vi kan sjå korleis ho prøver seg fram og må korrigere undervegs for å få vitsen til å "stemme". Dette er ikkje vitsar i eigentleg forstand, men glede over å leike med språket.

Mindre barn kan vere oppslukte av sjølve språklyden. Det er sjølve lydstoffet som fangar

interessa, dei poetiske kvalitetane. Det er tydeleg at desse ungane har medvit om lyd, klang og rytme i språket.

Gesell & Ilg (referert i Hagtvet, 1986:74) fann òg ut at dei tidlegaste spontane vitsane gjerne er av ordleiktypen. Dei eldre barna bryr seg ikkje med å fortelje slike vitsar.

Feilberg m.fl. (1988:317) seier at for førskolebarnet er språket og situasjonen ein heilskap der orda på ein måte fyller ut situasjonen. Barnet er liksom inne i språket og har lite språkleg medvit. Dei klarar ikkje å sjå språket frå utsida. Sjølvkorreksjonar, ordleik og rimleikar kan sjåast på som ei begynning til ein slik medviten språkanalyse.

"Det var to ballonger som skulle, nei som fløy rundt i ørkenen. Så sa den ene: Pass deg for kaktusen.- Hvilken kaktusss?"

(Bård, 5 år)

Denne vitsen har òg lyden som poeng, men annleis og mer direkte enn eksempla føre. S'n i kaktus skal vislást på for å illudere at det går hol på ballongen. Lyden blir det morosame poenget. Vi har å gjere med eit språkleg uttrykk som er ei etterlikning av tyding og referanse. Slike vitsar stiller sjølvsgt større krav til det språklege medvitet, og dei blei fortalde av litt eldre barn.

Morfologi

"Hvilken klokke har ingen visere?
- Blåklokka"

(Marius, 6 år)

"Blå" og "klokka" er nemningar for døde ting og eigenskapar. Dei har i utgangspunktet ikkje noko med kvarandre å gjere. Samansett blir dei til eit nytt ord med eit anna innhald, til eit ord som representerer noko levande: ei plante. Svaret på gåta ligg i tydinga til

det eine ordet i samansetjinga: "klokka".

Eg hadde berre ein slik vits i materialet mitt.

Semantikk

Barn må lære seg kva ord referer til og korleis dei blir bruka. Det å forstå innhaldet i eit ord er ein gradvis prosess og inneber ei stadig prøving og feiling på veg mot eit vaksenspråk.

Utforsking av eigenskapar

"Hva er det som går og går og aldri kommer til døra?"

- Klokka" (Beate, 8 år)

Ved å fortelje vitsar av denne typen viser barn at dei utforskar eigenskapar ved tinga. Som så ofte i vitsar og gåter er svaret ein motsetnad, ei overrasking. I spørsmålet ser det ut som om det er tale om noko levande sidan det er noko som "går". Men svaret er eit omgrep henta frå ei anna "verd": ein død ting: "klokka".

Slike gåtevitsar blei fortalde av begge informantgruppene. Dei yngste fortalde truleg berre sjølvlagde gåter. Dei eldste fortalde gjerne denne klassiske gåta eller ein variant. Dei lagar òg parodiar:

"Hva er det som går og går og aldri kommer til døra?"

- Svensken som har gått seg vill i stua"

(Karoline, 8 år)

Det er tydeleg skildnad på dei to informantgruppene når det gjeld fantasi og kreativitet.

Felles semantiske eigenskapar

"Det var to tomater som gikk over en vei. Og så blei den ene kjørt over av en lastebil. Og så sa den andre: Kom an, ketchup"

(Jonas, 6 år)

Ei rekke tekstar viser at ungane er opptatte av kva for eigenskapar som høyrer saman. Tomatar og ketchup har eit felles tydingsområde.

Bjørlykke (1989:147) seier at den kognitive utviklinga dei første åra er som ein overgang frå kaos til orden. I 4-5 års-alderen begynner barna å få eit visst overblikk over korleis tinga står i forhold til kvarandre. Det å fortelje vitsar kan vere eit framifrå reiskap i denne utforskinga.

Ketchup-vitsen var ein av dei meste populære i barnehagegruppa. Selmer-Olsen (1990:34) seier at denne vitsen er så vanleg og så tidleg blant barn at det verkar som at når den er erkjent, markerer det eit nytt steg i det språklege medvitnet hos barnet.

Berre ein av 8-åringane brydde seg med å fortelje denne vitsen. Brodzinsky (1980:187) hevdar at vitsar som lett blir oppfatta av di dei er enkle reint kognitivt, blir sett på som trivielle, keisame eller beint fram ikkje morosame.

Tvitydige vitsar

Det å fortelje tvitydige vitsar spelar ei stor rolle i den traderte språklikeinen (Selmer-Olsen, 1987).

Feilberg m.fl. (1988:309) seier at barn på 5-6 år har problem med å møte slike utsegner, det å kunne relatere ei tvitydig utsegn til eit komplisert sett av objekt. Dei er lite orienterte mot orda i seg sjølve. Det er stor forskjell på 5-6-åringar og 8-9-åringar, og dette er sett i samband med utviklinga av metaspråkleg dugleik.

To leksikalske tydingar

"Vet du hvorfor svensken har med stigen i butikken?

-Jo, for atte prisene er så høye"

(Ellen Marie, 8 år)

Her er det svaret på gåta som er tvitydig. "Høy" kan oppfattast både som at noko er dyrt (i overført tyding), og reint bokstavleg at prisane er så høge at det er naudsynt å ha stige for å rekke opp.

Enda meir sofistisert er denne vitsen:

"Dansken og nordmannen og engelskmannen gikk på en vei. Og så møtte de en engel. Så sa engelen at de skulle stå på et stupebrett og si hva de ville hoppe i. Dansken ville hoppe i øl, nordmannen ville hoppe i vin. Og så skulle han der engelskmannen ta salto, så snubla han. Og så sa han: "Oh, shit"!

(Henriette, 8 år)

Her er den tradisjonelle svensken bytt ut med ein engelskmann. Han er skikkeleg uheldig, for han snublar og kjem med bannord istadenfor å kome med ønsket sitt. Det får trasige følgjer.

Barnet må ha ganske god innsikt i kva ord betyr for å meistre denne typen ordspel. Og, naturleg nok, det var berre skolebarna som fortalde slike vitsar.

Konstruert nyreferanse

"Det var Donald og Ingen som gikk en tur ved sjøen. Så falt Ingen i vannet. Og så ringte Donald til politiet og sa: Ingen har detti i vannet"

(Jonas, 6 år)

Eit par av tekstane var av denne typen. Eit menneske får eit namn som ikkje er eit namn og som eigentleg referer til noko anna. Poenget ligg i den nye referansen.

Barna leikar seg med det vilkårlege forholdet mellom den ytre forma til ordet og den tydinga og den referansen det har. Dei bryt konvensjonar og skapar humor. Desse ungane har for alvor begynt å oppfatte at det er eit tilfeldig forhold mellom uttrykksida ved ord og det orda refererer til.

Ei overrasking var det at det var barnehagebarna som fortalde desse vitsane.

Ny referentdirigering

I nokre gåter blir det innført ein ny referent som ikkje har eksistert før. Svaret er absurd, men barna presenterer det som relevant:

"Hva er det som er blått og hvitt og hopper fra tre?
- Et ekorn i treningsdress!"

(Eivind, 8 år)

Selmer-Olsen (1987:113) fann i materialet sitt at absurde gåtevitsar var meir populære blant 5-6-åringane enn 7-8-åringane. Han meiner at forklaringa er den at barneprogramma i radio og fjernsyn ofte er fantastiske (og absurde), og at ungane blir påverka av dei.

Eg fann berre eit par slike vitsar, ein frå kvar gruppe.

Sutton-Smith (referert i Kvideland, 1987) seier at dei absurde gåtevitsane er eit forsvar, og eit åtak frå barnet si side mot det uforståelege språket dei vaksne ofte brukar. I desse vitsane har barna eit våpen som latterleggjer den uforståelege kommunikasjonen med dei vaksne, samstundes som dei er overlegne dei vaksne.

Tvitydige vitsar og kognisjon

For å kunne tolke tvitydige vitsar må barnet ha kome ganske langt i den språkleg-kognitive utviklinga. Barnet må forstå dei orda som faktisk blir bruka, på fleire plan samstundes. Barnet må ha språkleg medvit - og ha kunnskap og erfaring om kva som vanlegvis skjer.

Undersøkingar har vist at det knyter seg eit heilt nettverk av assosiasjoner til kvart enkelt ord. Den meininga som knyter seg til ordet i isolasjon, kan vi seie er eit meiningspotensial (Feilberg m.fl. 1988:291)

"Prisane er høge"
Høgt oppe på veggen"

Dei meir presise meiningane ordet har i desse setningane, er knytt til dei erfaringane vi har med ordet i ulike situasjoner. Eit ord får meining når det blir bruka i ein kontekst.

Når vi avkodar det vi høyrer, trer dei assosiative netta i funksjon. Hjernan arbeider med å identifisere og finne særdrag ved ordet, aktivisere relasjonar og lage hypotesar om korleis desse særdraga skulle relatere til kvarandre. Men i desse vitsane skjer noko uventa: svaret er ein motsetnad, og det fører til ei kognitiv overrasking. På den måten kan vi seie at gjennom strukturen,

lagar denne humoren ein kortvarig ubalanse i nettverket. Når vi har oppfatta inkongruensen, kjem ein ny prosess som involverer ei revurdering av situasjonen. Ordet har fått ein ny bruk i ein ny og annan kontekst.

McGhee (referert i Bariaud, 1989) seier at når barnet blir om lag 7 år, skjer det store endringar i tankeverksemda hos barnet. Det kan no ha to tankar i hjernen på same tid. Dette har stor innverknad på humoren. Det er derfor barn i denne alderen kan forstå vitsar som er tvitydige, noko som ikkje berre involverer kunnskap om begge tydingane, men òg evna til å halde på ei meining i hjernen medan det skiftar til den andre.

Kontekstpoeng

I nokre av tekstane baserer den språklege inkongruensen seg på heile teksten og ikkje på den enkelte setninga eller ordet. Vitsen legg opp til noko, men sluttar på ein heilt annan måte:

"Det var en gang ei jente som skulle være alene hjemme. Så sa mammaen: "Ikke ta telefonen, ikke lokk opp døra". Og så lova ho det. Så gikk mammaen. Og så ringte det, og så tok ho den. Så sa det: "Blodet drypper, blodet drypper, en meter fra huset". Og så blei ho redd, og så gikk ho opp på rommet. Så ringte det en gang til. Og så tok ho den. Så sa det: "Blodet drypper, en meter fra huset". Så la ho på igjen. Plutselig ringte det på døra. Så sto det en gutt med blodig finger: "Kan jeg få litt plaster?"

(Karine, 8 år)

Denne vitsen er eigentleg ein "grøssar", men p.g.a. den overraskande slutten liknar han på ein vits likevel.

Nokre gonger er slutten så overraskande at han er absurd. Det kan da ikkje vere logisk at han med trehjuls sykkel syklar over brua utan å punktere. Snarare tvert imot!

"Det var engang dansken og svensken og nordmannen skulle sykle over ei spikerbru. Og så sa dansken: "Sykle først du da, nordmann". Så sykla han. Han hadde tohjuls sykkel. Han punga, og så datt han i elva. Og så kom dansken da. Han hadde også tohjuls sykkel. Og punga og datt i elva. Og så kom

svensken. Han hadde trehjulssykkel. Og han datt ikke i elva. Han bare kjørte rett over han"

(Ole Kristian, 6 år)

I materialet mitt blei desse vitsane fortalde av begge gruppene. Men ikkje alle barnehagebarna forsto det morosame poenget i vitsen.

Konklusjon

Å fortelje vitsar er morosamt. Dessutan er det tydeleg at gjennom denne språkleiken lærer ungane å meistre både fonetiske, morfologiske og syntaktiske aspekt ved språket.

I materialet mitt var dei yngste barna mest opptatte av lydsida ved språket, dei mora seg med rim og rytme. Dei litt eldre barna utforska eigenskapane ved tinga, kva som høyrer saman.

8-åringane fortalde gjennomgåande lengre vitsar, vitsane inneheldt oftare eit språkpoeng, var meir sofistiskerte, og gåtevitsane var ofte tvitydige.

Nokre 6-åringar var òg på line med 8-åringane reint språkleg. Sjølv om det generelt sett er stor forskjell på 5-6-åringar og 8-9-åringar, må det sjølvstapt vere rom for individuelle variasjonar.

Barnet vil i aukande grad få evna til å desentrere språkbruken, bli språkleg medviten og oppdage at språket er et arbitrært system. Det er tydeleg at lingvistisk humor er basert på utvikling av metaspråkleg kunnskap, dvs.: at dei vitsane som barn fortel speglar kor langt dei er komne i den språkleg-kognitive utviklinga.

Kjelder

- Bauriaud, Françoise (1989): Age differences in children's humor. I: McGhee (red.): Humor and children's development, s.15-45
- Barn og humor : artikkelsamling fra et tverrfaglig forskningsseminar (1987). Rapport nr. 13. Trondheim, NAVFs senter for barneforskning
- Bjørlykke, Bjørn (1989): Språkutvikling og språklæring. Oslo, LNU/Cappelen
- Brodzinsky, David M. & Jonathan Rightmeyer (1980): Individual differences in children's humor development. I: McGhee & Chapman (red.): Children's humor, s. 181-204
- Feilberg m.fl. (1988): Barns språk. Oslo, Gyldendal
- Gesell, A. & Ilg, F. (1946): The child from five to ten New York, Harper & Brothers
- Hagtvet, Bente Eriksen (1986): "Også prompa nordmannen også kom grisen ut..." : bruk av vitser i kartlegging og stimulering av barns språk. I: T. Ørjasæter (red.): På stier og allfarvei, s. 69-78
- Hagtvet, Bente Eriksen (1988): Skriftspråkutvikling gjennom lek. Oslo, Universitetsforlaget
- Kvideland, Reimund (1987): Barns vitsar og gåter frå ein sosialiseringssynsvinkel. I: Barn og humor, s. 151-164
- McGhee, Paul E. & Anthony J. Chapman (red.) (1980): Children's humor. New York, Wiley
- McGhee, Paul E. (red.) (1989): Humor and children's development. New York, Haworth
- Schultz, Thomas & Judith Robillard (1980): The development of linguistic humor in children: incongruity through rule violation. I: McGhee & Chapman (red.): Children's humor, s. 59-87
- Selmer-Olsen, Ivar (1987): "Ugh, ugh, pølse med lugg": barns vitser og gåter fra et formsynspunkt". I: Barn og humor, s. 86-137
- Selmer-Olsen, Ivar (1990): Barn i mellom - og de voksne. Oslo, Gyldendal
- Ørjasæter, Tordis (red.) (1986): På stier og allfarvei. Oslo, Universitetsforlaget

BARNES TALE GJENGITT I NORSK BARNELITTERATUR - EN STUDIE I BARNESPRÅK SLIK DET KOMMER TIL UTTRYKK I BARNEBØKER UTGITT I NORGE DE SISTE 10-15 ÅR

av Kåre Kverndokken

Barnelitteraturen har vært et lite påaktet forskningsfelt (Lyngås 1973). I særlig grad gjelder det språket i barnebøkene. I sin hovedoppgave om språket i barnebøker skriver Guri Martens at foruten Sonja Hagemann har knapt noen i etterkrigstid vært opptatt av språket i barnebøkene (Martens 1985). Tordis Ørjasæter skriver i Norges litteraturhistorie (1975) at språket i etterkrigslitteraturen blir muntligere og dialogene flere. Hun sier ikke noe om form- og lydverk. Adaptasjonsteknikker er det derimot skrevet en del om.

Barnespråk eller adaptasjon ?

Gøte Klingberg (1968) forklarer begrepet pedagogisk adaptasjon som arbeid med å tilpasse en bok etter barnets forutsetninger, også språklig. Forfatteren etterligner ikke barnespråk helt og holdent, men bruker språklig-stilistiske trekk som letter tilegnelsen, og som gir en illusjon av barnespråk.

Pedagogisk adaptasjon kan for eksempel være det arbeid forfattere legger i å tilstrebe en stor verbprosent. Slik oppnår de en mer handlingspreget stil. I en hovedoppgave av Håvald Slåtten (1970) om ordbruk, syntaks og stil som gir illusjon av barnespråk, blir adaptasjon også forklart som en konsentrasjon om konkrete verb, substantiv og adjektiv. Slåtten viser også til bruk av redundante trekk.

Enkelte sider ved adaptasjonen trer klarere fram som gjengitt barnetale. Et eksempel er bruken av appellativer istedenfor proprier, som i beskrivelsen av personer. Det er naboen istedenfor herr Larsen, eller den snille damen som "navn" på en dame som omtales. Barn bruker gjerne klassebenevnelser (Ahlbeck 1963). Andre eksempler er "støypemannen" (8), "butikkmannen" (49), "mannen som spyler dørken" (60) og "en mann i hvit frakk" (10).

Et annet trekk er bruken av lydmalende ord, gjerne i form av verbbruk som i setninger som "Jo får på seg bilbeltet, og så vrommer de nedover barnehagebakken" (47). Det finnes altså et grenseland mellom hva en vil kalle pedagogisk adaptasjon, og hva som

pretenderer å være gjengivelse av barnespråk. Jeg har valgt å undersøke forekomsten av barnespråk slik det er forsøkt gjengitt i direkte tale.

METODE

Utvalg av bøker

Det finnes ingen oversikt over barnebøker på norsk med innslag av barnespråk. For å finne mulige titler har jeg gått til listene over barnebøker fra Statens Bibliotektilsyn. Jeg har konsentrert meg om perioden 1978-90 og de skjønnlitterære bøkene med signaturen a eller b. Signaturen a vil si bøker for barn i alderen til og med 5 år, b er bøker som passer best for 6-åringer og 1. og 2. klassesertrin.

Siden bokomtalene i katalogene bare tidvis omtaler språk og knapt viser til bruk av barnespråk, kan noen bøker med innslag av barnespråk ha unngått meg. Jeg har måttet stole på egen systematisk lesing av barnelitteratur, bl.a. som medlem av Det rådgivende utvalg for barnelitteratur. Jeg har valgt å konsentrere meg om barn i førskolealder. Også det kan by på metodiske problemer siden alderen på barn ikke alltid går klart fram. Her har jeg i noen tilfeller måttet anslå.

Faglig referanse og mål

Jeg har brukt Barns språk av Julie Feilberg m.fl. som viktigste referanseramme. Dette lar seg forsvare fordi jeg har valgt å gå i bredden. Samtidig er det meste av nyere norsk barnespråkforskning innbakt i denne boka. Stoffet i boka er ordnet etter barnespråkets form, innhold og bruk. Form behandles ut fra fonologisk, morfologisk og syntaktisk synsvinkel. Jeg har i særlig grad valgt å studere formen.

Det har vært en målsetting å dokumentere hva slags barnespråk som finnes i barnelitteraturen ut fra den definisjon av barnespråk som jeg har skissert. Videre har det vært et mål å finne ut i hvilken grad det barnespråket som er forsøkt gjengitt, samstemmer med en barnespråkutvikling slik den blir framstilt av norske forskere.

FUNN

Fonologiske trekk

En av de mest kjente norske bøker med eksempler fra barnespråkets fonologi er Sigurd Hoels Veien til verdens ende (17). I kapitlet "R" forteller Hoel om 4-åringen Anders' vanskeligheter med å beherske /r/, og om alle de tanker gutten gjør seg om det underveis.

Sigurd Hoel viser at gutten har en klar fonemopplevelse, men selv om gutten oppfatter forskjeller, klarer han ennå ikke å produsere /r/. Undersøkelser av barn styrker en slik oppfattelse (Feilberg m.fl. 1988:128).

Det er ikke uvanlig at norske 4-åringer har problemer med /r/. Det synes å rette seg i 6-årsalderen. Det er få fonologiske trekk fra barnespråkutviklingen som gjenspeiler seg i barnelitteraturen, men problemlyden /r/ er representert. Det virker så allment akseptert at /r/ er problematisk at noen forfattere finner å kunne formidle det gjennom direkte tale. Det kan være utsagn som "Eg vil vela hel" (16) og ord som "labalbla" (21). Her er //l/ erstattingslyd, og det harmonerer godt med tilgjengelig faglig dokumentasjon (op.cit.:219)

Andre eksempler er "Momo, banet og Ingi" (24) og "adeba" for ha det bra (22), med /r/ utelatt. I Sofie og Kathrine av Grethe Haagenrud (21) sies det direkte at barnet lærer /r/ som fireåring, en påstand som kan forsvares ut fra barnespråksundersøkelser. I samme bok forklares det hvorfor personen må gjenta ord med /r/ i: "Dem spør jo for at dem syns det e så artig at du ikke kan si r". Et slikt alibi for å bruke barnespråk er ikke uvanlig i barnelitteraturen. Voksne setter premissene for gjengivelse av barnespråk på andre måter også, bl.a. ved selv å imitere barnespråk og slik sett legitimere det:

Orsjomt, orsjomt, sier Pappa, enda han vet det heter morsomt. Er det orsjomt ? spør Pappa. Peter har lyst til å svare at selvfølgelig er det morsomt. For da skjønner Pappa at han kan snakke ordentlig og si morsomt i stedet for orsjomt (22).

Trondheimsundersøkelsen (op.cit.) viser at /s/ er den av frikativene som oftest uttales feil blant 4-åringer. I barnelitteratur kan det være knyttet til tannfelling hos barn. "Jeg gråter fordi Marius erter meg for at jeg ikke kan si s. For jeg har mistet fortennene" (14). I slike beskrivelser er problemet ofte bare omtalt, ikke skriftlig gjengitt barnetale.

Det finnes også eksempler på at feil uttale av /s/ er gjengitt, for eksempel som

konsonantgruppereduksjon hvor /s/ er utelatt: "pisskammer" (59), og "mmile" (25). I noen få tilfeller er /s/ erstattet med /ʃ/, skrevet som "sjier" i utsagnsverbet sier (12). Jeg har også støtt på "søre" for kjøre (25), et eksempel på at artikulasjonsstedet er flyttet framover, og at /s/ er blitt en form for erstatningslyd. De to sistnevnte eksemplene samstemmer godt med undersøkelser av barn fra Oslo og Rogaland (op.cit.:220).

Trondheimsundersøkelsen viste også at mange 4-åringer ikke behersket forskjellen mellom /ʃ/ som i skinn og /s/ som i kinn. Dette kan være spesielt vanskelig å gjengi i skrift og kan bl.a. vanskeliggjøre forståelsen. Et sted står "Unnsyl" for unnskyld (5), hvor /ʃ/ er blitt borte, men bruken av /ʃ/ i typen kino, kirke, kjøtt har jeg ikke sett.

Metatase er også uvanlig å finne i direkte tale. Det tydeligste eksempelet har jeg fra Gerd Dahlberg (10):

Ser du alt som læreren skriv på talva ? - Ove lo litt , talva ?
Kan du ikke si tavlva ? - Jo, æ kan godt si t-talva, nei, æ mente talva for søtten

Også her har forfatteren funnet en strategi for å gi leseren det rette skriftbildet, tavla, samtidig med gjengivelsen av barnespråksfenomenet.

Assimilasjoner, både delvis og total assimilasjon, kommer sjelden til syne, men finnes i eksempler som "gratelerer" (6), "asså" (19) og "jeppe" for hjelpe (26).

I Barns språk blir det også påvist at trykkfordeling i ordet virker inn. Lydene i trykklette stavelser eller hele trykklette stavelser kan falle bort. Det er det flere eksempler på, som "fonen" i telefonen (25), "Poleon med sin hær" (6) og "forsempel" (61). Slike fenomen kan for øvrig også forekomme i voksenspråket.

Den første babbling, vokale lekelyder, eller senere den redupliserte babbling med konsonant-vokalstavelser, er sjelden utskrevet. Det nærmeste er eksempler som hos Gro Røsth hvor lillebror sier "da, da, dus" (51), eller en hos Gunvor Kloster som sier "degodegode" (25). Trolig er disse små rundt året hvor bablelyder blir mer varierte, og hvor det finnes flere ulike konsonanter i samme lydsekvens.

Ellers har barnebokforfattere en forkjærlighet for å karakterisere små barn språklig gjennom bruk av lydmalende ord og stavelser knyttet til lek. Iblant er det den eneste form for tale som er utskrevet: "dut, dut" sier en gutt som kjører bil (38), "ba, bu, ba, bu" (58) og "brr, brr, brrr" (37).

Hos Erland Josephson kan vi finne følgende beskrivelse (23):

Nänni, roper Peter fra sengen sin. Det er hans i-stedet-forord som kan brukes til alt mulig. Hva betyr nänni ? spør Pappa. Det kan jeg ikke si før jeg blir større, tenker Peter. Det trengs altfor mange ord til det.

"Nänni" kan være et eksempel på det som i Barns språk (s. 60)

beskrives som protoord, en språklig nyskapning som ikke har noen rot i et voksespråk. "Nänni" fungerer imidlertid kommunikativt, men er i en barnespråkutvikling å finne i overgangen mellom babling og voksenpreget tale. I en beskrivelse av protoord nærmer vi oss dessuten et grenseland mellom fonologiske og semantiske, såvel som syntaktiske trekk.

Å bruke fonologiske typetrekk fra barnespråk i barnelitteraturen byr åpenbart på problemer. Sigurd Hoel siterer da heller ikke et eneste sted Anders' ufullkomne uttale (17). Den omtales bare, og gjengivelsen av Anders' språk forløses litterært på andre måter. Problemer vil det bl.a. være med det noe uklare, ustabile fonemsystemet vi står overfor i tidlig barnespråkutvikling. Barns fonologi fraviker ofte sterkt fra fonemsystemet hos voksne, på samme måte som barns ord ikke alltid samstemmer med leksemer voksne finner velvalgte.

Fravær av barnespråk i barnelitteraturen, og ikke minst fonologiske typetrekk, kan følgelig være et bevisst valg fra forfattere; barnespråk gjør det vanskelig å kommunisere med potensielle lesere. Ut fra en pedagogisk synsvinkel kjenner en dessuten til redselen for at gale ordbilder skal få feste seg.

I tidlige undersøkelser av barnespråk var oftest voksespråket sammenligningsgrunnlaget. Konklusjonene røpet som regel i hvilken grad barnespråk manglet de nødvendige språklige ferdigheter i forhold til normen i voksentalen. Dagens barnespråkforskning møter barnet mer på barnets premisser, noe som også har fått gjennomslag i pedagogikk og språkopplæring. Barnet har et språk når de kommer til skolen, og det skal pedagogene ta utgangspunkt i. Det har likevel ikke vært mulig å påvise en økende appetitt på bruk av barnespråksfonologi i barnelitteraturen. Innslag av barnespråk med fonologiske typetrekk er lite.

Syntaktiske trekk

Ettordsytringer finnes svært sjelden gjengitt i barnelitteraturen. Årsaken er muligens den at ettordsytringen har begrensede muligheter i dialoger eller kommunikasjon overhodet.

Det er ganske enkelt så lite som kan uttrykkes.

En kan finne eksempler på barn som har lært seg å bruke en klar negasjon som "ikkje, sa Audun" (46) eller "nei, ikkje" (25). Nettopp denne negasjonsformen, ettordsytring med nei eller ikkje, er dokumentert som mest vanlig. Barnet vil kunne bruke det bevisst for å motsette seg andres handlemåter eller utsagn. (op.cit.: 238).

Ellers er ettordsytringer i barnelitteraturen lettest å finne som imitasjoner. Foreldre lager dyre- og lekelyder, og barn hermer. Ifølge Barns språk (s. 80) er foreldrenes virke som forbilder uvurderlig i utvikling av språklige ferdigheter. "Kan du si vovv?" og "Hva sier vovven?" (39) spørres det, og imitasjonsleken er i gang. "Ikke med egg, sier morfar. Ikke med egg, sier Marius" (54).

Erland Josephson forteller om gutten Peters opplevelser av å lære nye ord. Her bruker voksne barnets språk som språkbruker: "De (= voksne) bruker bare Peters egne ord når de snakker med ham. Peter må lytte for å lære nye ord" (22).

Barn blir ellers gjengitt i situasjoner hvor det drives begreps- og språktrening, gjerne pekeboksituasjonen hvor meningen komprimeres til ett innholdsord. En del av barnelitteraturen brukes i en sammenheng hvor det pekes og gjentas så barn får vise at de behersker innholdsord, som "vovven" (29) og "Oskar kake" (22).

Protoordene som jeg har nevnt før, er eksempler på ettordsytringer som kan ha en gjemt struktur og egentlig skjule en større syntaktisk og semantisk kompleksitet. "Det kan jeg ikke si før jeg blir større, tenker Peter. Det trengs altfor mange ord til det" (23).

Ettordsytringer som mangler segmentering av bestanddeler, har jeg bare sett i den førnevnte boka om Peter (23): "adeba" for ha det bra. Dette eksemplet kan tolkes som utenat lært frase. Barnet bruker ikke de enkelte delene som egne leksem.

Når barnet kommer så langt i utviklingen at det bruker toordsytringer, har det straks langt flere uttrykksmuligheter. Derfor anses også den gradvise overgangen til toordsytringer som et viktig skritt. Antakelig er det mulighetene toordsytringene gir for å kommunisere mer nyansert, som gjør at enkelte forfattere tar i bruk toordsytringer oftere.

Særlig har forfattere som Gunvor Kloster, Barbro Lindgren og Inger og Lasse Sandberg tatt i bruk et slikt barnespråk.

Det er vanlig å snakke om såkalte krumtapper* i de første toordsytringene, hvor krumtapper er definert som noen få ord som går igjen i barns utsagn (op.cit.: 157). "Finne den, sier Marius", og "finne meg" (53). "Hjelpe deg" sier Marius i en annen bok hele 7 ganger (54). Barbro Lindgren har i sine bøker en rekke toordsytringer med gjentatt bruk av samme ord, som "Kjem vovven" og "Kjem mamma" (26). Iblant vil gjentakelse av de samme ord kunne tolkes som utenatflærte ytringer. Krumtappytringene vil da knapt kunne sies å være uttrykk for en syntaktisk kompetanse som den som synes å komme til uttrykk i ytringen. "Hjelpe deg" gjentatt 7 ganger kan tjene som eksempel på det.

I de toordsytringene som jeg har funnet, er krumtappordene nesten bestandig først i ytringen. I mange av eksemplene er krumtappordene å se sammen med flere forskjellige ord, som gir helt nye konstellasjoner. Barna viser en kreativ evne til å kombinere, jf. eksempler som "låne den, låne dem, låne alt" (52). Ytringene er ikke aldersbestemt, men toordsytringer opptrer vanligst i 18-20 måneders alder, og det kolliderer ikke med det inntrykket barna i bøkene, totalt sett, gir. Av eksemplene ovenfor kan en konkludere at barna her for alvor dokumenterer en syntaktisk kompetanse som reflekterer de ytringer de faktisk kommer med.

Det finnes flere eksempler på toordsytringer med fravær av krumtapper: "få melk" (29), "potta dum" (31) og "fin lampe" (30). Andre eksempler kan være "kaka borte" (29) og "male nå" (53). Dette er eksempler på utsagn som ifølge Barns språk (s. 157) inneholder ord fra en åpen klasse, dvs. ord som ikke er krumtapper.

Det er en viss konsentrasjon om substantivfraser i materialet, som "dumme pusen" (28) og "Mere mat" (55). Slike utvidede substantivfraser opptrer helst alene. I andre utsagn vendes disse, adjektivet kommer i predikativ stilling og det kopolative verbet er strøket: "potta dum" (31), "Mamma-pappa syk?" og "Line glad" (33). De sistnevnte toordsytringene er meget vanlige også i barnespråksundersøkelser.

I Sandbergs bøker er det en utstrakt bruk av verbal + objekt, som "finne den" (53). Her skiller barnespråket seg fra voksespråket gjennom en redusert verbvalens ved at agens er strøket.

* teori som delvis er forlatt

Subjekt + verbal finnes hos Barbro Lindgren i invertert rekkefølge, "Ramlar pusen" (28). Her som i enkelte andre Pål-bøker finnes dobbeltformer hvor barnespråket er "oversatt" til et korrekt språk på motstående side: "Katten dett ned".

Det finnes også eksempler på toordsytringer med subjekt og verbal i vanlig rekkefølge, i nakne setninger med enverdige verb og uten fakultative ledd: "Pål blør" (30) og "Bent komme" (25).

I tre- og fireordsytringer som jeg har funnet, er mønsteret S + V + O/P vanligst: "Marius er fin" (52) og "Bamse se gutten" (25). Noen steder er rekkefølgen på leddene endret slik at de skiller seg fra voksenspråket. Det er ikke uvanlig i barnespråk: "Tegne Ingi jeg" (25) og "Kor babyen er?" (24). Noen eksempler mangler funksjonsord, vesentlig preposisjoner, som: "Vovven vil ikkje sitje potta" (29). Pronomen dukker oftere opp som egne setningsledd: "Meg også kakmann" (25). Verballedet får iblant to enheter, som "vil ikkje sitje" (33).

Det er en del tre- og fireordsytringer, men lengre ytringer, leddsetninger og sidestilte setninger, mangler omtrent helt. I litteraturen er omfanget av gjengitt barnespråk i flerordsytringer omvendt proporsjonalt med antall ord ytringen består av. Det tyder på at barnespråket sjelden legges i munnen på barn med høyere alder enn 2-3-4 år. Omfanget av korte ytringer, opp til fire ord, er slett ikke lite. Det virker som forfattere tyr til syntaktiske trekk mer enn fonologiske ved gjengivelse av barnespråk. De ytringer som er mest brukt, skaper få vanskeligheter for forståelsen, og dersom forfatteren bruker utelukkende syntaktiske trekk, skaper heller ikke ordbildet forstyrrelser. Lengre ytringer unngås. Forfatteres viten om syntaktiske trekk i lengre ytringer hos barn er muligens mindre. Heller ikke barnespråkforskningen kan gi nok hjelp til forfattere siden det er gjort få systematiske undersøkelser av syntaktisk utvikling blant norske barn.

Morfologiske trekk

Ordformene hos barn i tidlig språkutvikling representerer oftest innholdsord, vanligvis uten bøyinger (op.cit.: 138). Funnene jeg har gjort, er i samsvar med dette, men noe stort eksempelmateriale av morfologiske barnespråkstrekk finner en ikke. Forfattere har

særlig tatt i bruk ubøyde verbformer: "Kjøre trikk" (43), "Momo søre siktig ja" (26) og "Leke med Bringebæret" (22). Eksempelene stammer alle fra barn med en anslått alder på under 4 år. I bøkene til Anne B. Ragde finnes flere innslag av barnespråk, men 4-åringen Jo bruker her verbbøyning som "Jeg også sølte" (49). I Pål-bøkene av Barbro Lindgren (28-35) finnes det óg verbbøyning, men når verbet ha brukes for å uttrykke Påls eiertrang, står det alltid ubøyd: "Pål ha kake !" (28). Gale verbbøyinger er det lite av, men en kan se noen eksempler som kan forklares ut fra analogi: "Nå har du stjelt" (48). Det virker som det er lettere å godta en ubøyd form framfor gale bøyinger som svakbøyning av et sterkt verb.

Ubøyde substantiv forekommer i mindre grad enn ubøyde verb. I noen eksempler mangler ubestemt artikkel, som i "Mamma hentar annan bil" (34). Ut fra konteksten kan en noen ganger lese at bestemt form mangler: "Sitte fang" (22). Men svært ofte vil en likevel se substantiv brukt i bestemt form: "Kaka borte" (30) og "Jeg tror bare på tjuver" (61). Ubestemt artikkel er heller ikke sjeldsynt: "Se, se, en stor katt" (39), noe barnet for øvrig sier ved synet av en hest. Funksjonsord, gjerne artikler og preposisjoner, er ofte fraværende. Det gir barnetalen preg av telegramstil, som "moro bade baljen" (33).

Feil bruk av pronomen kan forekomme, som "Meg fonen, meg også kakmann" (26). Undersøkelser om barns pronomenbruk konkluderer med at barn gjør relativt få feil i dette, på tross av kompliserte regler (op.cit.: 246). De typer "feil" som en oftest ser i barnelitteraturen, er objektsformene meg og dem på subjektets plass. "Dem spør jo for det at dem (...)(21). Bruken av dem slik er ikke spesifikt for barnespråket, men en vanlig formulering i voksenspråket også.

Samlet sett er funn av morfologiske trekk få. Manglende verbbøyning er som nevnt mest framtreddende. Det er for så vidt ikke i motsetning til hva barnespråksforskere kan dokumentere, men det er vel trolig at forfattere har basert seg på et subjektivt skjønn mer enn på bakgrunn av forskning om barnespråk.

OPPSUMMERING

Vi vet lite om hvordan barnespråk virker på barn. Voksne har funnet på skriftnormeringen, og det er voksne, forfattere, konsulenter m.v. som har formet en

tradisjon for liten bruk av barnespråk i barnebøker. I anmeldelser har man kunnet lese følgende: "Det er nytta eit barnleg, ukorrekt språk med ufullstendige setningar."* Ja, barnespråket i Pål-bøkene (26-33) førte til så sterke reaksjoner at senere utgaver fikk dobbeltformer. Barnespråket ble oversatt til et normert skriftspråk på motstående side.

Jeg har ført opp 62 av tilsammen 900 titler som primærkilder (perioden 1978-90), men bare i halvparten er det funn av et slikt omfang at jeg vil si at forfatteren virkelig tar i bruk sider ved barnespråk i barns replikker. Bare et fåtall gjør det gjennomført.

Jeg har registrert en manglende tro på et beredt marked for bøker med barnespråk. Foreldre og pedagoger fokuserer på feiltyper, sies det, og "gal" innlæring av språk. Samtidig blir det hevdet at barnespråket virker litterært begrensende. En pedagogisk adaptasjon, derimot, er det aksept for i skolen, og antallet letlesbøker aksellererer i forlagenes tilbud.

Det er forfattere som inngår kompromisser og finner strategier for å formidle et korrekt språk samtidig med bruk av barnespråksformer. De innfører en "feilretter": "Det heter for eksempel, sier Kalle" (62) etter at det er sagt "forsempel". Rettingen kan foregå mer diskret: "Dem spør jo for at dem synes det e så artig at du ikke ka si r" (21), eller barnespråk innføres som et sjarmerende drag ved barn, muntert mottatt av voksne: "orsjomt, orsjomt, sier Pappa, enda har vet det heter morsomt" (24). Forfatteren kan også signalisere et korrekt språk i forkant av barnespråkgjengivelsen: "Vi må passe oss for bilene. Ikke for din, mormor. Den kjører så forsiktig. - Momo søre siktig, ja, nikket Martin" (26).

På jakt etter barnebøker med barnespråk møtte jeg en forvirring i oppfatningen av hva barnespråk er. En ting er manglende grenseoppgang mellom adaptasjon og barnespråk, en annen er manglende kunnskap om barnespråk generelt og en tredje er troen på at dialekt-/sosioklassningslag i barnebøker også er barnespråk.

Jeg har allerede forsøkt å gi en del konklusjoner i beskrivelsene av funnene. I store trekk kan det fastslås at direkte gjengitt barnespråk kommer lite til uttrykk i barnelitteraturen. Dette har hevd når det gjelder form. Semantiske trekk har jeg berørt lite, men det finnes trolig mange eksempler på gjengivelse av barnespråktrekk lik dette: "Grisevær ? Lillesøster spretter opp. Er grisene ute ? Jeg vil se grisene" (7).

* Om flere av Barbro Lindgrens bøker i årskatalogene til Statens Bibliotektilsyn

Blant de fonologiske, syntaktiske og morfologiske trekk jeg har funnet, er mengden av syntaktiske trekk størst, men variasjonen liten. De funnene jeg har gjort, grupperer seg tydelig rundt enkelte få særtrekk ved syntaksen hos barn. En del fonologiske trekk er mer akseptert å bruke enn andre, og morfologiske trekk er det minst av.

Litteraturliste

- Ahlbeck, Ulla (1963): Dansk stilistik. 4. utg., København
 Feilberg, Jule m.fl. (1988): Barns språk, Oslo
 Fosseng, Eldbjørg m.fl. (1979): Mellom boka og barnet, Oslo
 Klingberg, Gøte (1968): Språklig-stilistisk struktur i barn-og- vuxenlitteraturen,
 Gøteborg
 Lyngås, Aashild og Øyvind (1973): Psykologi, familie og barnebok.... Psykologisk
 Institutt, Universitetet i Oslo (upublisert hovedoppgave)
 Martens, Guri (1985): Språket i barnebøker.... Institutt for språk og litteratur.
 Universitetet i Tromsø (upublisert hovedoppgave)
 Michaelsen, Johanne Louise Groven (1977): Aldri et ubegavet barn. Rapport om
 suttungs pedagogiske arkiv, 1, 1977, Suttungs forlag
 Slåtten, Håvald (1970): Anne Cath. Vestly: Lillebror og Knerten.... Nordisk institutt,
 Oslo (upublisert hovedoppgave)
 Statens Bibliotektilsyn (1978-90): Veiledende lister for barne- og ungdomslitteratur
 Ørjasæter, Tordis (1975): Artikkel i Norges litteraturhistorie, bd. 5, Oslo

Primærlitteratur

- 1 Alvær, Elsebet (1979): Skal vi være venner? Damm
- 2 Aspeli, Widar (1990): Blåbærindianerne, Cap.
- 3 Aspås, Anne Berit (1988): Gutten i heisen, Damm
- 4 Audum, Beate (1980): Paraplyreet, Asch.
- 5 Borgen, Brett (1978): Vær så snill'a. Barnebok for voksne,
 Luther
- 6 Brekke, Torill (1980): Mikkel og brødrene hans, Oktober
- 7 Dahlberg, Gerd (1977): Gråt da vel, Gyld.
- 8 Dahlberg, Gerd (1979): GladMarit, Gyld.
- 9 Dahlberg, Gerd (1980): Marit, fortell hva du ser, Gyld.
- 10 Dahlberg, Gerd (1981): GladMarit blir gladsøster, Gyld.
- 11 Døcker, Rolf (1987): Josefine, Eide
- 12 Ekholm, Gisela (1980): Svartenatt-boken, Cap.
- 13 Falk, Annmari (1979): Bare for moro skyld, Damm
- 14 Hellner, Katarina (1978): Marte er glad, Schibsted
- 15 Hellner, Katarina (1978): Marte er lei seg, Schibsted
- 16 Henden, Else Frogner (1989): Lasse og Olemann, Saml.
- 17 Hoel, Sigurd (1933): Veien til verdens ende. Første utg.,
 Gyld.
- 18 Hofman, Wim (1989): Straff og andre fortellinger, Gyld.
- 19 Hølleland, Øistein (1979): Erik, oppg. B, Nordlisvingen 3,
 Gyld.
- 20 Hølleland, Øistein (1980): Bruk hue, Erik, Gyld.
- 21 Haagenrud, Grete (1991): Sofie og Kathrine, Gyld.
- 22 Johnsen, Pål Espolin (1989): Fredrik og fangen, Asch.
- 23 Kaldhol, Marit (1988): Vi kan dele, Eide
- 24 Kloster, Gunvor (1988): Klondoli - hvem er det ? Damm
- 25 Larsen, Dag (1984): Tjukkemann og Skagerak, Gyld.
- 26 Lindgren, Barbro (1982): Påls kake, Saml.
- 27 Lindgren, Barbro (1983): Påls ball, Saml.
- 28 Lindgren, Barbro (1983): Påls dokkevogn, Saml.
- 29 Lindgren, Barbro (1983): Påls lampe, Saml.
- 30 Lindgren, Barbro (1986): Påls potte, Saml.
- 31 Lindgren, Barbro (1983): Påls balje, Saml.
- 32 Lindgren, Barbro (1982): Påls bil, Saml.
- 33 Lindgren, Barbro (1982): Påls bamse, Saml.

- 34 Lindquist, Marita (1978): Toffe og Andrea, Gyld.
- 35 Maar, Paul (1986): Klar ferdig gå ! Bokklubbens Barn
- 36 Morris, Neil (1984): Kom, skal vi lete, Bokklubbens Barn
- 37 Myrberget, Lasse (1981): Gutten som ikke ville legge seg og andre fortellinger, Asch.
- 38 Nilsson, Ulf (1983): Lille søster kanin eller fortellingen om Den Fete Nattergalen, Asch.
- 39 Nordby, Marit (1983): Jeg er Ole-Martin, Gyld.
- 40 Nordby, Marit (1984): Ole-Martin står på, Gyld.
- 41 Nordby, Marit (1977): Hvis de andre sier ja til meg, Gyld.
- 42 Norås, Thor G. (1977): Per 4 år og vennene hans, Gyld.
- 43 Norås, Thor G. (1978): Per 4 år og heksen, Gyld.
- 44 Norås, Thor G. (1979): Per 4 år i Edens Hage, Gyld.
- 45 Obrestad, Tor (1980): Reisa til bestemor, Gyld.
- 46 Ragde, Anne B. (1986): Hallo ! - her er Jo ! Cap.
- 47 Ragde, Anne B. (1988): Dumme mamma, Cap.
- 48 Ronge, Kari (1986): Martin fyller fire, Eide
- 49 Ronge, Kari (1987): Martin til sjøs, Eide
- 50 Røstth, Gro (1990): Pleddet, Asch.
- 51 Sandberg, Inger og Lasse (1984): Låne den, sa Marius, Asch.
- 52 Sandberg, Inger og Lasse (1984): Finne den, sa Marius, Asch.
- 53 Sandberg, Inger og Lasse (1984): Hjelp deg, sa Marius, Asch.
- 54 Sandberg, Inger og Lasse (1985): Mere mat, sa Marius, Asch.
- 55 Sandberg, Inger og Lasse (1980): Vesle Anne og de mystiske frøene, Asch.
- 56 Sandberg, Inger og Lasse (1983): Vesle Anne reiser til landet Midtimot, Asch.
- 57 Sigsgaard, Jens (1984): Lasse alene i verden, Gyld.
- 58 Sivertsen, Egil (1988): Bajas, Cap.
- 59 Sjøstrand, Ingrid (1984): Krongle Kalle, Gyld.
- 60 Sjøstrand, Ingrid (1984): Loppas liv, Gyld.
- 61 Thorvall, Kerstin (1978): Akkurat passe snill, Bokklubbens Barn
- 62 Verroen, Dolf (1975): God dag apekatt, Saml.

