Lunds universitet
Språk- och litteraturcentrum
Kurs: Kinesiska: Kandidatkurs (KINK11)
Handledare: Michael Shoenhals
VT 2014

Förstaspråksinlärning i kinesiska: en fallstudie om grammatiska avvikelser

Magnus Brolin

Innehållsförteckning

摘要…….3

1. Introduktion……3

2. Syfte och hypotes……...3

3. Material och metod…….4

4. Teori om det kinesiska språket……...6

4.1. Språksläktskap och dialekter…….6

4.2. Språkets struktur……7

4.2.1. Ordföljd……...7

4.2.2. Morfologi…….8

4.2.3. Klassmarkörer…….8

4.2.4. Partikeln 把 (ba3)……9

4.2.5. Partikeln 了 (le)……...9

5. Teori om förstaspråksinlärning…….10

5.1. Teori om förstaspråk och dess utveckling……10

5.2. Fyra teoritraditioner om förstaspråksinlärning……....11

5.2.1. Behaviorism……..11

5.2.2. Generativ grammatik…….12

5.2.3. Kognitivism……...12

5.2.4. Det sociokulturella perspektivet……...13

6. Analys av transkriptionerna……..14

6.1. Saknande av grammatiska beståndsdelar……....15

6.2. Avvikande ordföljd…….16

7. Diskussion…….17

7.1. Diskussion kring saknande av grammatiska beståndsdelar…….17

7.2. Diskussion kring avvikande ordföljd……...19

7.3. Felkällor……....20

8. Slutord……..20

9. Referenser…….21

摘要

这篇论文是关于研究一个中国小孩儿在学习自己的母语——中文的过程中所产生的语法偏差。这篇论文基于四个关于如何学习母语的理论，这些理论为此儿童的七个语法偏差提供了可能的解释。这七个语法偏差总的来说可以分成两类：第一类是字词的缺失；第二类是语序的颠倒。

1. Introduktion

Min stora passion här i livet är det kinesiska språket. Ända sedan jag på gymnasiet började studera mandarin (det vill säga modern *putonghua*) har det fascinerat mig på många olika sätt, allt från hur de kinesiska tecknen uppkom till hur de olika tonerna förhåller sig till varandra, och allt där emellan. Dock har jag på senare tid, efter att ha studerat lingvistik, börjat intressera mig något mer för ett mer specifikt ämne som bottnar både i sinologi och i lingvistik, vilket är språkinlärning i kinesiska. Detta är ett område som inte minst berör mig själv då jag lär mig mandarin som andraspråk, och det var detta som först gav mig idén att skriva om språkinlärning i kinesiska i min kandidatuppsats. Dessutom berör detta ämne även de som lär sig kinesiska som förstaspråk, nämligen alla kinesiska barn. Vad är det då som gjort att jag kommit att intressera mig för just förstaspråksinlärning i kinesiska? Jo, det är nämligen så att jag ser en likhet mellan mig själv och kinesiska barn, och det är att både jag och dem ännu inte behärskar det kinesiska språket fullt ut. Vi säger fel ibland när vi pratar, och det av den enkla anledningen att vi fortfarande är i färd med att lära oss språket. Detta är vad min uppsats kommer att handla om: grammatiska avvikelser hos förstaspråksinlärare i kinesiska.

2. Syfte och hypotes

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka ett (1) kinesiskt barns grammatiska avvikelser under den tid då barnet är i färd med att lära sig sitt modersmål, kinesiska. I det här arbetet ligger mandarin som grund för vad som definieras vara grammatiskt korrekt eller inkorrekt. Ett fåtal specifika grammatiska avvikelser, som först valts ut från samlad empiri, undersöks utifrån ett antal teorier om förstaspråksinlärning för att komma fram till möjliga förklaringar till dessa specifika avvikelsers uppkomst. Hypotesen som den här uppsatsen förhåller sig till är att kinesiska barn producerar grammatiska avvikelser under den tid då de lär sig behärska det som ska komma till att bli deras modersmål. Det förväntas alltså att barnet kommer att producera grammatiska fel som avviker från den korrekta grammatiken i mandarin när det lär sig språket, och inte att det skulle lära sig det helt utan att göra grammatiska avvikelser.

Det som i den här uppsatsen definieras som en grammatisk avvikelse i mandarin är en specifik grammatisk konstruktion som inte kan bekräftas vara korrekt enligt följande:

- När författaren till denna uppsats inte kan bekräfta att en specifik grammatisk konstruktion är korrekt baserat på sina egna kunskaper i mandarin.
- När en (1) modersmålstalare i kinesiska inte kan bekräfta att en specifik grammatisk konstruktion är korrekt baserat på sina egna kunskaper i mandarin.
- När litteratur relevant för detta område inte kan bekräfta att en specifik grammatisk konstruktion är korrekt.

Om någon av ovanstående punkter påvisar att en iakttagen grammatisk konstruktion skulle vara korrekt, så kommer inte den specifika konstruktionen att tas upp som en grammatisk avvikelse i den här uppsatsen.

Den här uppsatsen bör ses som en introduktion till förstaspråksinlärning i kinesiska, och riktar sig i första hand till de som är intresserade av att få en grundläggande inblick i ämnet. Det är en fördel att som läsare ha förkunskaper både om förstaspråksinlärning och kinesiska, men är ej essentiellt för att förstå uppsatsens innehåll. Jag har även förhoppningen om att den här uppsatsen ska kunna leda till andra mer djupgående undersökningar inom samma område.

3. Material och metod

Det material som legat till grund för hela den här uppsatsen är fem transkriptioner från fem olika intervjuer från fem olika tillfällen med ett och samma kinesiska barn från Peking. Intervjuerna har spelats in på band, och har därefter transkriberats av den person som ansvarat för intervjun. Dessa transkriptioner är hämtade från en databas vid namn CHILDES. Detta är en databas där forskare över hela världen delar med sig av sina transkriptioner med syftet att dessa ska kunna användas till undervisning och forskning som berör ämnet barnspråk (MacWhinney, 2000).

De fem transkriptioner som ligger till grund för den här uppsatsen har bearbetats enligt följande: Alla transkriptioner lästes och analyserades först av mig i ett sökande efter möjliga grammatiska avvikelser som barnet sagt. Efter att ha funnit ett antal möjliga sådana analyserades dessa tillsammans med en (1) modersmålstalare i kinesiska, som baserat på sina egna kunskaper i mandarin uttalade sig om vilka grammatiska konstruktioner denna ansåg vara grammatiskt avvikande. På så vis minskades antalet avvikelser, och det är från det urvalet som ett antal specifika avvikelser valts ut för att diskuteras i den här uppsatsen. Detta slutgiltiga urval har även analyserats utifrån en del av den litteratur som använts i det här arbetet för att få ytterligare bekräftelse på att de utvalda konstruktionerna kan betraktas som grammatiskt avvikande.

Det bör också nämnas att det finns både fördelar och nackdelar med transkriptionerna som använts, och de tas upp i det här stycket. Något som har en betydande roll för tolkningen av transkriptionerna är att alla är skrivna i *pinyin*, och inte med kinesiska tecken. *Pinyin* är ett fonetiskt system som används för att återge uttalet av kinesiska tecken på mandarin (Wong, 1993). En fördel med att transkriptionerna är skrivna på just *pinyin* är att även personer som inte har några kunskaper om mandarin ändå kan läsa transkriptionerna. De kommer kanske inte förstå vad det är som har sagts i intervjuerna, men de kan i alla fall urskilja uttalet. Dock skapas det direkt ett relativt stort problem när transkriptionerna inte är skrivna med kinesiska tecken, och det är att det vid vissa tillfällen blir mycket svårt att uttolka vad det faktiskt är som har sagts i intervjun. Kinesiska tecken är nämligen en typ av morfemskrift. Det innebär att varje tecken, eller morfem som det också heter, är sammanlänkad med ett visst uttal och en viss betydelse (Sigurd & Håkansson, 2007). Detta betyder att när ett tecken ersätts med *pinyin* så försvinner länken mellan uttal och betydelse, då det är tecknet som påvisar vad stavelsen betyder och inte tvärtom. Detta leder till att man som läsare av den här typen av transkriptioner blir tvungen att uttolka det som sägs utifrån den kontext som saker och ting tros ha sagts. Det innebär att tolkningen inte blir lika säker som den hade blivit om texten skrivits med kinesiska tecken, och kan även innebära att den här uppsatsens validitet i slutändan sjunker.

Något annat som bör uppmärksammas vad gäller transkriptionerna är att barnets ålder bara står utskriven på en av de fem transkriptionerna. I och med detta kommer det i den här uppsatsen inte dras kopplingar mellan barnets ålder och dennes grammatiska avvikelser, och det på grund av att detta omöjligt kan göras till all den samlade empiri som används i det här arbetet. Det faktum att åldern inte tas upp för diskussion kring barnets grammatiska avvikelser resulterar i att en viktig del rörande barnets språkutveckling uteblir i det här arbetet. Dock blir utelämnandet av detta diskussionsområde ändå nödvändigt då den samlade empirin inte tillåter en konsekvent jämförelse beträffande de tänkbara sambanden mellan barnets ålder och de grammatiska avvikelser barnet har producerat.

Litteraturen som har använts vid författandet av den här uppsatsen behandlar i stora drag områden som forskningsmetodik, skrivmetodik för rapporter och uppsatser, det kinesiska språket, språkinlärning och språkkunskap. De olika verken är skrivna på något av följande tre språk: svenska, engelska eller kinesiska. Den litteratur som behandlar forskningsmetodik har använts i detta kapitel (Material och metod), och det har även den litteratur som handlar om skrivmetodik för rapporter och uppsatser. Den litteratur som behandlar kinesiska och språkkunskap har använts i teorikapitlet om det kinesiska språket, och det är böcker som är skrivna både i och utanför Kina. Litteraturen om språkinlärning användes som underlag för teorikapitlet som handlar om just förstaspråksinlärning, och de verken är skrivna på svenska och engelska.

En fallstudie är en undersökning som har fokus på en specifik företeelse som valts för att den anses vara viktig och intressant, eller för att besvara en hypotes. Val av metod är upp till den som ska utföra studien (Merriam, 1994). Det kan finnas olika avsikter med varför man gör en fallstudie, och det finns två sätt att utforma en. Man kan antigen göra en deskriptiv studie eller en explorativ (utforskande). En deskriptiv studie har avsikten att beskriva något, medan en explorativ studie har avsikten att förklara och undersöka något. En fallstudie behöver heller inte begränsas till endast ett fall, utan kan behandla flera fall i en och samma studie (Backman, 2008). Anledningen till att den här uppsatsen kan ses som en explorativ fallstudie är därför att det är en studie som undersöker ett (1) specifikt kinesiskt barns förstaspråksinlärning i dess modersmål, närmare bestämt kinesiska. Avsikten med detta är att försöka förklara ett fåtal fall av grammatiska avvikelser i mandarin som barnet i fråga producerat. Som författare och forskare bortser jag från tidigare undersökningar i kinesisk förstaspråksinlärning och fokuserar endast på ett specifikt barn. Detta innebär i sin tur att den här uppsatsen inte kommer att kunna ge några generella svar på de frågeställningar och den hypotes som undersöks i det här arbetet. Däremot är det heller inte det som är syftet med den här uppsatsen, utan det är att försöka ge möjliga förklaringar till frågeställningar som baseras på analyser av fem intervjuer med ett barn som har kinesiska som modersmål. Dessa möjliga förklaringar bör därför ses som inkörsportar till mer djupgående frågeställningar och undersökningar kring förstaspråksinlärning av kinesiska, och ska alltså inte ses som universella svar inom det här området.

Denna uppsats har en induktiv ansats. Det innebär kortfattat att det här arbetet inte har sin utgångspunkt i någon bestämd teori eller hypotes, utan har sin grund i insamlad empiri. Det är först efter det att empiri har samlats in och interagerats med som hypoteser och teorier har fått växa fram och formulerats (Backman, 2008).

Då det kommer till författaren av den här uppsatsen så är det ett par saker som kan vara relevanta att belysa. Det som först bör nämnas är att jag inte är modersmåltalare i mandarin eller någon kinesisk dialekt, och som jag ser det kan det finnas både för- och nackdelar med detta. Det som skulle kunna betraktas som en nackdel i det här fallet är att jag som

andraspråksinlärare i mandarin inte helt och hållet behärskar det kinesiska språket till skillnad från en modersmålstalare. Det innebär till exempel att mina personliga tolkningar av de transkriptioner som använts för det här arbetet inte kan ses vara lika säkra eller trovärdiga som en modersmålstalares tolkningar. Däremot kan det faktum att jag inte har mandarin eller någon kinesisk dialekt som modersmål även betyda att min infallsvinkel, vad beträffar tolkningar av tidigare nämnda transkriptioner, är annorlunda från de tänkbara infallsvinklar en kinesisk modersmålstalare skulle kunna ha. De perspektiv som jag ser det kinesiska språket och transkriptionerna utifrån behöver inte nödvändigtvis vara samma som en modersmålstalares. Det skulle kunna innebära att jag utifrån min synvinkel skulle kunna upptäcka något av betydelse som en kines kanske inte skulle upptäckta.

I den här uppsatsen används *Harvardsystemet*, även kallat *parentessystemet*, för att ange de referenser som använts. Detta referenssystem fungerar på det viset att i den löpande texten anges författarens efternamn och publiceringsår inom parentes i det stycke som den specifika källan har använts. Den fullständiga referensen kan sedan hittas i uppsatsens referenslista där samtliga referenser står i alfabetisk ordning, ordnade efter efternamn (Backman, 2008). De kinesiskspråkiga källor som har använts i den här uppsatsen är ordnade i alfabetisk ordning efter hur de har transkriberats till *pinyin*. I den löpande texten anges författarens familjenamn i *pinyin* och publiceringsår inom parentes, och i referenslistan står författarens namn först skrivna med *pinyin* och därefter med kinesiska tecken.

4. Teori om det kinesiska språket

Den här delen kommer att ge en överblick över det kinesiska språket. Det som kommer att behandlas är kinesiskans språksläktskap, dialekter och språkliga struktur. De fakta som tas upp i de olika delarna är till för att ge läsaren översiktlig kunskap om det kinesiska språket, och för att belysa språkliga fenomen som kommer att diskuteras längre fram i arbetet.

4.1. Språksläktskap och dialekter

Det kinesiska språket hör till den Sinotibetanska språkfamiljen, som innefattar de kinesiska språken och de tibetoburmanska språken. Kinesiska består av 14 dialekter, och 92 % av den kinesiska befolkningen kan (utöver sin egen dialekt) tala mandarin. Mandarin kan delas in i fyra grupper vilka är nordlig dialekt (talas bland annat i provinserna Hebei, Henan och Shandong), nordvästlig dialekt (talas bland annat i provinserna Shanxi, Gansu och Ningxia), sydvästlig dialekt (talas bland annat i provinserna Sichuan, Yunnan och Guizhou) och östlig dialekt (talas bland annat i provinserna Anhui och Jiangsu, och i områden norr om Yangtze-floden). Förutom mandarin finns ett antal mindre utbredda kinesiska dialekter, några av dessa är följande: Wu (talas i och utanför den kinesiska staden Shanghai), kantonesiska, Jinyu (talas framför allt i provinsen Shanxi) och taiwanesiska. Anledningen till att de kinesiska dialekterna trots sina olikheter i muntligt tal anses vara ett och samma språk är att de alla använder samma skriftspråk, vilket fungerar som en enande länk dialekterna emellan (Pereltsvaig, 2012). Som nämnts tidigare i uppsatsen så är det kinesiska skriftspråket en typ av morfemskrift, vilket innebär att skriftspråket är uppbyggt av tecken som sammankopplar en viss betydelse med ett specifikt uttal (Sigurd & Håkansson, 2007). Detta resulterar i att de kinesiska tecknen kan representera en och samma betydelse trots att man inom de olika dialekterna uttalar tecknen på olika sätt (Pereltsvaig, 2012).

Vad beträffar de olika dialekterna så bör det nämnas att det finns olikheter som skiljer dem åt, och dessa kommer att presenteras kort i det här stycket. Den första skillnaden, vilket nämndes

i föregående stycke, är att uttalet skiljer sig dialekterna emellan. Ett exempel på den här typen av företeelse är att man i nordliga dialekter har en tydligare distinktion mellan uttalen på ändelserna *–in* och *–ing* än i sydliga dialekter. Den andra skillnaden är att det i somliga dialekter finns ord som inte existerar i någon annan dialekt. Dessa ord är lokala termer för saker och ting som finns i just det område där den specifika dialekten talas, till exempel mindre växter och djur. Den här typen av ord har inte fått någon nationell status, vilket resulterar i att de endast används av lokalbefolkningen. En tredje olikhet dialekterna mellan är att det finns mindre grammatiska skillnader. En sådan är att man i Wu-dialekten och kantonesiska placerar indirekt objekt framför direkt objekt, vilket man inte gör i mandarin (Chao, 1968).

Ett område inom det kinesiska språket som inte kommer att behandlas i någon större omfattning i den här uppsatsen, men som ändå är relevant att nämna då man introducerar kinesiska, är att det är ett tonspråk. Att ett språk är ett tonspråk innebär att man urskiljer olika ords betydelser genom att säga dem i olika tonhöjd. Mandarin har ett tonsystem med fyra olika toner (första tonen markeras ”1”, andra tonen markeras ”2”, tredje tonen markeras ”3” och fjärde tonen markeras ”4”), vilket innebär att en stavelse kan uttalas på fyra olika sätt, medan kantonesiskan har sex olika toner. Detta innebär i sin tur att en och samma stavelse kan ha flera olika betydelser beroende på vilken ton det uttalas med (Pereltsvaig, 2012). Mandarins fyra toners uttal kan beskrivas på följande vis: första tonen är ”jämn”, andra tonen är ”resande”, tredje tonen är ”cirkumflex” och den fjärde är ”fallande” (Karlgren, 1918). Ett exempel på hur en stavelses betydelse skiftar i mandarin beroende på vilken ton som används kan visas med stavelsen *ma*. Om den uttalas med den första tonen (ma1) kan den bland annat få betydelsen ”mamma”, med andra tonen (ma2) kan den få betydelsen ”hampa”, den tredje tonen (ma3) kan ge betydelsen för ordet ”häst” och om man uttalar stavelsen *ma* med den fjärde tonen (ma4) kan betydelsen bli ”att skälla (på någon/något)” (Pereltsvaig, 2012).

4.2. Språkets struktur

4.2.1. Ordföljd

Då det kommer till kinesiskans språkliga struktur kan det vara bra att börja med att berätta lite om vilken ordföljd man använder. I kinesiskan använder man ordföljden subjekt-verb-objekt, förkortat SVO (Pereltsvaig, 2012). Ett enkelt sätt att visa hur detta tar form rent praktiskt kan man visa med följande exempel:

> 他喜欢小张 (ta1 xi3huan1 xiao3 zhang1) betyder ”Han gillar lilla Zhang”. 他 (ta1) betyder ”han”, 喜欢 (xi3huan1) betyder ”gillar”, 小 (xiao3) betyder ”lilla” och 张 (zhang1) är ett egennamn. 他 (ta1) är här subjekt, 喜欢 (xi3huan1) är verb och 小张 (xiao3 zhang1) är objekt. Hade man däremot ändrat ordföljden till 小张喜欢他 (xiao3 zhang1 xi3huan1 ta1) hade betydelsen blivit ”Lilla Zhang gillar honom”, då 小张 (xiao3 zhang1) hade fungerat som subjekt, 喜欢 (xi3huan1) verb och 他 (ta1) objekt (Fang, 1992, s. 24).

Exemplet ovan visar att det är SVO-ordföljd i kinesiska då både 他 (ta1) och 小张 (xiao3 zhang1) kan fungera både som subjekt och objekt beroende på om de står före eller efter verbet 喜欢 (xi3huan1).

Frågeordet för ”vad” heter på kinesiska 什么 (shen2me). Till skillnad från till exempel engelska som placerar det här ordet i början av en sats, så tar det i kinesiskan samma position som ett objekt, det vill säga efter verbet. Ett exempel på detta kan visas med meningen 他看

到什么? (ta1 kan4dao4 shen2me?) vilket betyder ”vad såg han?” (ta1 betyder ”han”, kan4dao4 betyder ”såg” och shen2me betyder ”vad”). I den föregående exempelmeningen kan man se att verbet 看 (kan4) som står i kombination med komplementet 到 (dao4) tillsammans får betydelsen ”såg”, vilket placeras framför frågeordet 什么 (shen2me) som betyder ”vad”. Frågeordet placeras alltså, precis som objekt, efter verbet (Pereltsvaig, 2012).

Med verbet 有 (you3) som kan ha betydelsen ”har” eller ”finns” kan man uttrycka att någonting existerar. Den här typen av grammatisk konstruktion har ordföljden SVO, men det är vanligt att man som talare väljer att uttrycka sig med endast verb och objekt, VO. Ett exempel på en sådan konstruktion är meningen 有风 (you3 feng1) som ordagrant betyder ”finns vind” (you3 betyder ”finns” och feng1 betyder ”vind”), men det är dock mer idiomatiskt att översätta det till ”det blåser”. Om man då vill uttrycka meningen ”det blåser här”, så görs detta genom att lägga till ordet 这儿 (zher4) som betyder ”här” i subjektsposition, vilket resulterar i en mening med ordföljden SVO. Den meningen ser ut på följande vis 这儿有风 (zher4 you3 feng1) som ordagrant betyder ”här finns vind” (zher4 betyder ”här”, you3 betyder ”finns” och feng1 betyder ”vind”), men som på ett mer idiomatiskt sätt översätts till den tidigare nämnda betydelsen ”det blåser här” (Chao, 1968).

Adverb placeras i kinesiska mellan subjektet och verbet i en mening. Detta kan exemplifieras genom att konstruera en sats med adverbet 也 (ye3) som har betydelsen ”också”. Meningen 他也勇敢 (ta1 ye3 yong3gan3) som betyder ”han är också modig” (ta1 betyder ”han”, ye3 betyder ”också” och yong3gan3 betyder ”modig”) visar att adverbet 也 (ye3) placeras mellan subjektet 他 (ta1) och verbet 勇敢 (yong3gan3) (Fang, 1992).

4.2.2. Morfologi

Kinesiskan har det som kallas för isolerande morfologi (Pereltsvaig, 2012). Innan man går närmare in på vad isolerande morfologi innebär så bör man förklara vad ett morfem är. Ett morfem är ett språks minsta betydelsebärande enhet, det vill säga att ett morfem representerar en språklig betydelse (Sigurd & Håkansson, 2007).

Vad är då isolerande morfologi? Om man talar om ett språk med extremt isolerande morfologi, så skulle alla ord vara uppbyggda av endast ett morfem (Pereltsvaig, 2012). Kinesiskan har till viss del ord som består av endast ett morfem till exempel orden för *jag* (我, wo3) och *äta* (吃, chi1), men det finns också ord som är uppbyggda genom att kombinera två eller fler morfem med varandra. Exempel på ord som är uppbyggda genom kombinerande av morfem är ordet för *tåg* (火车, huo3che1) och ordet för *flygplan* (飞机, fei1ji1) (Tian, Wang, Liu, Zhang, Yang & Hao (red.), 1993).

I kinesiskan använder man sig av olika typer av partiklar som i kombination med andra morfem uttrycker en viss betydelse (Pereltsvaig, 2012). I kommande stycken kommer tre olika typer av språkliga byggstenar att beskrivas i korthet, och dessa är klassmarkörer, partikeln 把 (ba3) och partikeln 了 (le).

4.2.3. Klassmarkörer

Klassmarkörer är en grammatisk byggsten vars funktion är att kategorisera substantiv och räkneord. Det finns olika typer av klassmarkörer, och den typ som finns i kinesiska heter på engelska ”numeral classifiers” vilket skulle kunna översättas till ”siffer-klassmarkörer”. Klassmakörens funktion i kinesiska är att påvisa ett substantivs karaktärsdrag (långt, platt, litet med mera), samt används i kombination med räkneord (Aikhenvald, 2000). Några av

kinesiskans klassmarkörer är följande: 张 (zhang1), 把 (ba3), 件 (jian4) och 条 (tiao2), och var och en av dessa representerar ett visst karaktärsdrag. Dessa används sedan i kombination med substantiv som överensstämmer med ett specifikt karaktärsdrag, till exempel 一张纸 (yi1 zhang1 zhi3) vilket betyder ”ett ark papper” (yi1 betyder ”ett”, zhang1 är en klassmarkör och zhi3 betyder ”papper”) (Zhang, 1998). Det finns dock en klassmarkör som kan användas i kombination med i stort sett alla substantiv, och det är klassmarkören 个 (ge). Man kan kombinera antingen ordet 这 (zhe4) som har betydelsen ”den här” eller ordet 那 (na4) som betyder ”den där” tillsammans med en klassmarkör för att specificera substantivet som står efter i satsen. En sådan sats kan till exempel vara 那位先生 (na4 wei4 xian1sheng1), vilket betyder ”den där herrn” (na4 betyder ”den där”, wei4 är en klassmarkör och xian1sheng1 betyder ”herrn”). Man kan även lägga till ett räkneord mellan 这 (zhe4)/那 (na4) och klassmarkören om det rör sig om ett specifikt antal. En sådan mening kan vara 那三位先生 (na4 san1 wei4 xian1sheng1), och den meningen har betydelsen ”de där tre herrarna” (na4 betyder ”de där”, san1 betyder ”tre”, wei4 är en klassmarkör och xian1sheng1 betyder ”herrarna”) (Wu & Liang, 1992).

4.2.4. Partikeln 把 (ba3)

Partikeln 把 (ba3) används för att visa att objektet i en sats utsätts för någon form av manipulation, det vill säga utsätts för en viss handling, vilken i satsen representeras av verbet. Ett exempel på en sats med partikeln 把 (ba3) är 把书给他 (ba3 shu1 gei3 ta1), vilket betyder ”ge boken till honom”(ba3 är en partikel, shu1 betyder ”bok”, gei3 betyder ”att ge” och ta1 betyder här ”honom”). I den här satsen är det alltså ”boken” som manipuleras, och det gör det möjligt att konstruera satsen med partikeln 把 (ba3) (Ma, 1997). Man kan även i den här typen av grammatiska konstruktioner lägga till ett så kallat komplement till verbet, det kan exemplifieras med meningen 把他派来 (ba3 ta1 pai4lai2) som betyder ”sänd honom hit” (ba3 är en partikel, ta1 betyder här ”honom”, pai4 betyder ”att sända” och lai4 är här ett komplement som har betydelsen ”hit”). I satsen är det ”honom” som utsätts för handlingen, därav användandet av 把 (ba3). Komplementet 来 (lai2 som här betyder ”hit) som står i anknytning till verbet 派 (pai4 som betyder ”att sända”) påvisar att verbets handling sker i riktning mot/till talaren (Chao, 1968).

4.2.5. Partikeln 了 (le)

För att på kinesiska uttrycka att ett verbs handling har skett och avslutats, och att det där med uppstått en ny situation använder man partikeln 了 (le). Partikeln 了 (le) placeras efter verbet som ett suffix för att verbet i fråga ska uttrycka tidigare nämnda betydelse, till exempel 他已经走了 (ta1 yi3jing1 zou3 le) som betyder ”han har redan gått” (ta1 betyder ”han”, yi3jing1 betyder ”redan”, zou3 är ett verb som betyder ”att gå” och le är en partikel). Om partikeln 了 (le) inte hade stått med i den här satsen hade betydelsen blivit ”han går redan”, men i och med att partikeln 了 (le) är med blir betydelsen ”han har redan gått” (Chao, 1968). Den här typen av konstruktion kan även förekomma då verbet och partikeln 了 (le) står mitt i en sats, och inte i slutet av meningen. 他洗了衣服 (ta1 xi3 le yi1fu) är ett exempel på en sådan mening, och betyder ”han har tvättat kläder” (ta1 betyder ”han”, xi3 betyder ”tvätta”, le är en partikel och yi1fu betyder ”kläder”) (Shao (red.), 1994).

5. Teori om förstaspråksinlärning

Den här delen av uppsatsen kommer att introducera och behandla teori kring förstaspråksinlärning. Det är utifrån dessa teorier som de utvalda grammatiska avvikelserna i den här uppsatsen har behandlats och analyserats. Dock bör det först göras en introduktion om vad ett förstaspråk är innan man går in på de olika teoritraditionerna kring förstaspråksinlärning.

5.1. Teori om förstaspråk och dess utveckling

Vad är ett förstaspråk? Till att börja med bör det nämnas att det finns många olika benämningar som mer eller mindre används som synonymer för förstaspråk. Dessa är, förutom förstaspråk, även modersmål och primärt språk. Det är inte så självklart vad det är som skiljer dessa begrepp från varandra, men de alla definierar mer eller mindre det språk eller de språk som ett barn lär sig i sin tidiga barndom. Det är en process som vanligtvis brukar ta sin början före det att barnet nått tre års ålder, och äger rum i en uppväxtmiljö där människorna i barnets närvaro talar det språk som ska till att bli barnets förstaspråk (Saville-Troike, 2012).

Då ett barn lär sig sitt förstaspråk så går det igenom en process med flera olika stadier (Clark, 2009). Den här processen är högst omedveten och spontan hos barnet, och processen som sådan sker utan instruktioner, till skillnad från andraspråksinlärning. Man kan dela in inlärningprocessen i tre stadier, vilka då är inledande stadium, mellanliggande stadium och slutgiltigt stadium (Saville-Troike, 2012). Dock kan dessa stadier vara något diffusa och inte riktigt tydligt indikera hur långt barnet i fråga har kommit i sin språkutveckling. Därför kommer de olika stadierna i den här uppsatsen att beskrivas utifrån vilken ålder ett barn har uppnått. Detta kommer det att berättas mer om i kommande stycken.

Om man ska börja från allra första början i ett barns förstaspråksinlärning, så befinner sig barnet i ett stadium där detta ej kan kommunicera med hjälp av, och inte heller förstår, något språk. När ett barn blivit ungefär sju månader gammalt fram till att det är ungefär tio månader börjar det producera ljud (Clark, 2009). Dessa ljud kan man kalla för joller, och det finns lite olika typer av den här sortens ljud. Till en början kan jollret bestå av gnyenden eller skrik i form av vokaler, för att sedan utvecklas till att bli ljud som bildas långt bak i munnen, så kallade glottala och velara ljud. Därefter kan ett barn börja producera konsonanter som uttalas i främre delen av munnen, och det slutgiltiga stadiet i jollerprocessen är då ett barn börjar skapa reduplicerade stavelser med en och samma stavelse (Håkansson, 1998).

När ett barn är runt nio månader fram tills att det har blivit cirka ett och ett halvt år gammalt produceras ”ettordsmeningar”, alltså meningar bestående av ett ord. Det är dock problematiskt att analysera den sortens meningar då det är svårt att avgöra om det som sägs till exempel är ett subjekt eller objekt. Därför kan man inte säga att den typen av mening har någon grammatisk funktion, men däremot möjligtvis en sociolingvistisk eller semantisk sådan. Under den period då ett barn är ett och ett halvt år tills att det nått ungefär två års ålder börjar barn att konstruera meningar med två ord, och meningar med tre ord börjar användas när ett barn är mellan två och två och ett halvt år. Efter det att ett barn har kommit så här långt i sin språkutveckling börjar barnets tal bli mer komplext. Antalet ord som används i meningar blir fler samtidigt som mer avancerade grammatiska konstruktioner börjar tas i bruk. När ett barn är ungefär tre och ett halvt år har detta i stort sett lärt sig de essentiella grunderna i sitt förstaspråk, men är trots detta långt ifrån samma språkliga nivå som en vuxen talare. Trots att ett barn kan tala relativt fritt när det befinner sig i det här stadiet i sin språkutveckling, är det

två språkliga företeelser som gör att barnet ändå inte behärskar sitt förstaspråk fullt ut (Crystal, 1976).

Det första är att barnet vid den här tiden inte riktigt behärskar vissa grammatiska företeelser, till exempel den korrekta användningen av pronomen och hjälpverb. Det andra är att barnet i det här stadiet fortfarande producerar ”språkliga fel” (Crystal, 1976). Dock är det så att när barn är i färd med att lära sig sitt förstaspråk skapar barn egna systematiska språkregler som vuxna inte kan påverka (Håkansson, 1998). Alltså är det som tidigare benämndes för ”språkliga fel” inte alls några fel om man ser det från ett barns perspektiv. De ”fel” som uppstår är i själva verket tecken på att ett barn håller på att upptäcka de regelbundenheter och oregelbundenheter som finns i språket det lär sig (Crystal, 1976). Det är dessa ”fel” som i den här uppsatsen valts att kallas för avvikelser, just på grund av att barn i sin förstaspråksutveckling skapar sin egen grammatik som enligt dem själva är korrekt. Man kan säga att ”felen” i fråga egentligen bara är fel utifrån vuxnas perspektiv (Bloom, 1970). Det är med andra ord grammatiska regler som avviker från de regler vuxna använder, alltså grammatiska avvikelser!

5.2. Fyra teoritraditioner om förstaspråksinlärning

Hittills har vi gått igenom vad ett förstaspråk är och en del av de olika stadier som ett barn genomgår under sin förstaspråksutveckling. Det som tas upp härnäst i kommande stycken handlar om några av de teorier som skapats kring hur barn lär sig sitt förstaspråk. I den här uppsatsen kommer fyra olika teoritraditioner om barns språkinlärning att behandlas, och dessa är behaviorism, generativ grammatik, kognitiv inlärning och det sociokulturella perspektivet.

5.2.1. Behaviorism

Först ut är behaviorismen vilken är en teoritradition som inte bara har kopplingar till språkinlärning, utan bottnar även i andra ämnen som psykologi och pedagogik. Innan jag går djupare in på vad behaviorismen står för inom förstaspråksinlärning, så följer en kort introduktion till behaviorismens grundteori.

Inom den behavioristiska traditionen studeras beteenden, och det är en tradition med många olika inriktningar. Dock har alla dessa inriktningar en och samma idékärna, och det är att man tror att alla händelser som sker nära i tiden med varandra sannolikt kopplas ihop och lärs in, så kallad betingning. Man menar att genom att ge en inlärare stimulans (även kallad stimuli) för ett visst beteende, så kommer just det beteendet att betingas och läras in, vilket ses som en reaktion på den givna stimulansen (Lundgren, Säljö & Liberg, 2012).

Hur fungerar då de behavioristiska teorierna inom förstaspråksinlärning? Bloomfield (1933) exemplifierar hur detta skulle kunna gå till i sin bok *”Language”*. En mamma visar upp en docka för sitt barn och säger ordet ”docka”, varpå barnet i sin tur säger ”da”. Detta upprepas flera gånger tills det att barnet har lärt sig säga ordet ”docka” på ett korrekt vis, och då har barnet betingats till att säga det rätta ordet för docka. Inom behaviorismen menar man alltså att ett barn lär sig tala genom att härma personer i sin omgivning, men om det nu skulle vara på det viset, hur kommer det sig då att barn ibland producerar andra grammatiska former än vuxna? Det är nämligen så att senare forskning visar att barn inte alltid härmar vuxna när de lär sig sitt förstaspråk, utan härmar bara under särskilda omständigheter. Det har även visat sig att barn inte verkar bry sig om vuxnas tillsägelser förens de har nått ett visst utvecklingsstadium (Håkansson, 1998). Ett sådant exempel finns i Håkanssons bok (1998, s.12) där en vuxen ber ett barn att upprepa det den vuxna säger. När den vuxna säger ”Det här

är pojken som **inte ville** gå till skolan” så säger barnet ”Det här är pojken som **ville inte** gå till skolan”. Detta visar att barn inte alltid härmar det en vuxen säger under sin språkutveckling.

5.2.2. Generativ grammatik

Låt oss nu gå vidare med det som kallas för generativ grammatik, en teoritradition som står i relativt stor kontrast till behaviorismen. Teorierna för generativ grammatik menar att förutsättningarna som barn har att lära sig sitt förstaspråk redan finns inbyggda hos dem sedan födseln, och att dessa bara behöver väckas till liv (Håkansson, 1998). Språkinlärningen hos ett barn är naturligt och instinktivt (Saville-Troike, 2012).

Den kanske mest framstående lingvisten inom den här teoritraditionen är Noam Chomsky, och han förespråkar att barn har en medfödd förmåga till att lära sig språk som kallas för Language Acquisition Device, förkortat LAD. LAD innehåller något som kallas universell grammatik, förkortat UG. Vad menas då med detta? Detta innebär att UG är en form av medfödd funktion som gör det möjligt för barn att skapa sin egen grammatik utifrån det språk som riktas mot dem (Håkansson, 1998). Språklig input anses därför vara viktigt för ett barns förstaspråksinlärning, och det är vuxna som till stor del står för denna input (Clark, 2009). Det är när barn med tiden skaffar sig erfarenhet av att använda UG som barns språkliga kapacitet höjs (Saville-Troike, 2012). Det är under denna process som barn börjar skapa sin egen grammatik med egna regler genom systematisering av det språk som finns i deras omgivning. Den här på egen hand skapade grammatiken skiljer sig alltså från vuxnas grammatik. Det är detta man menar är anledningen till att barn producerar grammatiska konstruktioner som utifrån vuxnas perspektiv är fel. För att exemplifiera detta kan man här åter se på tidigare exempel när en vuxen vill att ett barn säger ”Det här är pojken som **inte ville** gå till skolan” och barnet säger ”Det här är pojken som **ville inte** gå till skolan”. Om man skulle förklara varför barnet säger som det gör utifrån den generativa grammatikens perspektiv, så skulle man förklara det som att barnet i fråga har skapat sin egen grammatik med hjälp av UG. Barnet har alltså utifrån sin egen grammatik bestämt att negationen ska placeras efter hjälpverbet ”ville” och inte före. Barnet kommer med tiden till slut att lära sig att placera negationer rätt genom att själv justera sin grammatik efter det språk som talas i dess omgivning (Håkansson, 1998).

5.2.3. Kognitivism

Den tredje teoritraditionen som tas upp i den här uppsatsen är kognitivismen, vars galjonsfigur är psykologen Jean Piaget. Likt teorierna inom den generativa grammatiken, så tror man inom kognitivismen att barns förutsättningar för förstaspråksinlärning är någon slags medfödd systematik. Dock bör det poängteras att man inom kognitivismen fokuserar på ordinlärning och begreppsbildning, till skillnad från den generativa grammatikens anhängare som har fokus på grammatiska strukturers utveckling (Håkansson, 1998).

En av grundstenarna inom den här teoritraditionen är att människan har ett förnuft. Detta innebär att man tror att en människa har en förmåga att förstå sin omgivning och är kapabel till att analysera denna. Man tror även att man kan lära från andra människors insikter och misstag, och inte bara genom sina egna erfarenheter. Man kan i korthet beskriva kognitivismens grundtanke som att människan under en inlärningsprocess tar in information, för att därefter bearbeta och kombinera denna. Syftet med den här processen är att få in informationen i långtidsminnet, och det får man genom repetition (Lundgren, Säljö & Liberg, 2012).

Hur tror man då att ett barn lär sig sitt förstaspråk inom kognitivismen? Till att börja med tror man att ett barn lär sig sitt förstaspråk genom en inlärningsprocess som består av två samverkande delar, assimilation och ackommodation. Assimilation innebär att barn tar in information från den omgivning de befinner sig i. Ackommodation innebär i sin tur att ett barn interagerar med den nya informationen (Håkansson, 1998), och på så sätt skapas erfarenheter, och barnets sätt att tänka och dess syn på omvärlden förändras. Det bör åter poängteras att assimilation och ackommodation, som tidigare nämndes, är två företeelser som äger rum samtidigt i ett barns inlärningsprocess (Lundgren, Säljö & Liberg, 2012), och det hela sker genom att ett barn aktivt agerar mot omgivningen (Håkansson, 1998).

Under inlärningsprocessen genomgår ett barn olika utvecklingsstadier. I det första, som kallas det sensomotoriska stadiet, tar barnet emot information från sin omgivning, men kan ännu inte använda sitt språk. Under den här tidsperioden som varar fram till ungefär två års ålder ser barnet sin omvärld utifrån ett egocentriskt perspektiv, och förstår inte att händelser kan äga rum utanför deras egen uppfattade värld. Ett exempel på detta är att barn som befinner sig i det här utvecklingsstadiet inte förstår att en sak som läggs under en duk fortfarande existerar, och inser inte att bara för att man inte ser något så har det inte gått upp i rök. Det är först när ett barn blir medvetet om att saker och ting har en oberoende existens som barnets språk väcks till liv (Håkansson, 1998). Dock talar ett barn som har ett egocentriskt perspektiv bara om sig självt eller om något det själv gör, och detta görs utan någon tanke på om någon hör på (Piaget, 1973). Ju större ett barns medvetenhet om omvärlden blir ju mer går dess tankegångar från ett egocentriskt perspektiv till ett mer socialt perspektiv. Det innebär att barnets förmåga att samspela med andra människor höjs, till exempel att kunna se saker och ting ur någon annans perspektiv. Även språket utvecklas på så sätt att barnet kan hantera något som sagts utan något konkret underlag. Det betyder att barnet skulle kunna förstå en muntlig beskrivning av tre personers längdskillnad utan att behöva se eller sedan innan känna till de tre personer som någon berättar om. När ett barn har kommit så här långt i sin förstaspråkutveckling har det nått den utvecklingsperiod som kallas för formella operationer, och det är den sista etappen i språkutvecklingen enligt kognitivismen (Håkansson, 1998).

5.2.4. Det sociokulturella perspektivet

Den sista teoritraditionen som kommer att behandlas i den här uppsatsen är det sociokulturella perspektivet, vilket har sin grund hos den ryske pedagogen och filosofen Lev Vygotskij. Vygotskij menade att människan använder sig av det han själv valde att kalla för mediering (förmedling) för att lära sig förstå och agera i sin omvärld. Begreppet mediering innebär att människan använder redskap för att lära sig något, och det finns två typer av sådana redskap, språkliga och materiella. Ett språkligt redskap kan utgöras av till exempel muntlig kommunikation eller en skriven text av bokstäver eller siffror, och ett materiellt redskap skulle kunna vara en spade eller något annat fysiskt redskap. Inte allt för sällan används språkliga och materiella redskap tillsammans, men det fanns ett redskap som Vygotskij ansåg vara redskapens redskap, nämligen det mänskliga språket. Språk är ett kommunikationsmedel människor emellan och är ett redskap som används i vardagen (Lundgren, Säljö & Liberg, 2012).

När det kommer till barns förstaspråksinlärning fäste Vygotskij stor vikt vid interaktionens roll i inlärningsprocessen, och menade att det är i sociala situationer som barns språk utvecklas (Håkansson, 1998). Språkinlärning förekommer i sociala kontexter då barn får interagera med andra individer (Clark, 2009). Det är i samtal med vuxna som barns språkliga kompetens kan höjas, då en vuxen i den här kontexten kan bistå med stöd för att ett barn ska utvecklas. I den här typen av samspel med sin omgivning utvecklas ett barns förstaspråk då

det processar olika typer av sinnesintryck som att känna, lyssna, se och manipulera. Därefter associeras alla dessa intryck till det språk som barnet är i färd att lära sig, och det är här barnet får förståelse för vad olika ord står för, till exempel att ordet ”mamma” står för den där snälla kvinnan som tar så väl hand om en. Först uppstår en passiv förståelse av ett ord, och när barnet har kommit tillräckligt långt i sin språkutveckling kan det på egen hand producera ordet i fråga (Håkansson, 1998). Vygotskij menade alltså att språk och tanke är beroende av varandra, och att man som individ formar sitt tänkande genom kommunikation med andra människor (Lundgren, Säljö & Liberg, 2012).

Ett viktigt begrepp som Vygotskij formulerade är den proximala utvecklingszonen. Han menade att det var här ett barns utvecklingspotential finns, och att barn här har möjlighet att höja sin nuvarande språkliga nivå till en högre (Håkansson, 1998). Den proximala utvecklingszonen innebär att en människas lärande är en ständigt pågående process, och att när en person har bemästrat en färdighet så är denne redan på väg att lära sig behärska ytterligare en ny färdighet. Ett exempel på detta är att när man har lärt sig alfabetet så är man redan på väg att lära sig konstruera fullständiga ord. När en individ befinner sig i den proximala utvecklingszonen är denne känslig för förklaringar och instruktioner, och kan här vägledas av någon annan till att vidareutveckla sin kompetens (Lundgren, Säljö & Liberg, 2012). Det betyder att en förälder i en sådan kontext skulle kunna hjälpa sitt barn att komma vidare i sin förstaspråksutveckling genom att till exempel anpassa sitt språk till barnets nivå (Håkansson, 1998).

6. Analys av transkriptionerna

I den här delen av uppsatsen kommer de grammatiska avvikelser som har valts ut från de olika transkriptionerna att analyseras utifrån de två föregående delarna av det här arbetet. Det som kommer att tas upp är anledningen till att konstruktionerna tycks vara avvikande från det som anses vara korrekt grammatik, och även vad det är som tros uttryckas i varje avvikande konstruktion. De grammatiska avvikelserna har delats in i olika kategorier, där de grammatiska konstruktioner vars avvikelser är av ungefär samma karaktär har placerats in i en och samma kategori. Märk väl att det i den här delen av uppsatsen inte kommer diskuteras kring möjliga förklaringar till barnets grammatiska avvikelser, utan här presenteras och analyseras endast den empiri som valts ut för att användas i det här arbetet.

Det är sammanlagt sju specifika grammatiska avvikelser som har valts ut för att ingå i den här studien, och dessa har delats in i två kategorier. Den ena kategorin tar upp de konstruktioner där någon grammatisk beståndsdel har uteblivit, och den andra kategorin behandlar de konstruktioner där ordföljden är avvikande. Vid varje konstruktion finns en parentes som visar från vilken transkription samt vilken sida och rad just den specifika konstruktionen är hämtad från. Bokstavskombinationen CHI står för ordet ”child”, och markerar att det är barnet som har intervjuats som sagt efterföljande mening. De grammatiska konstruktionerna som behandlas i kommande stycken är direkt hämtade från respektive transkription, och vid konstruktionerna förekommer det överföringar från *pinyin* till kinesiska tecken. Syftet med det är att visa hur jag som författare till den här uppsatsen utifrån den kontext som utspelas i de olika transkriptionerna har tolkat det om står. Dock är det viktigt att poängtera att teckenöverföringarna är mina personliga tolkningar av *pinyin*, och är alltså inte hämtade från någon av de fem olika transkriptionerna.

6.1. Saknande av grammatiska beståndsdelar

Konstruktion 1, saknande av partikeln 了 (le), (bb2, s. 34, rad 43):

CHI: du du du (.) ta1 dao3.

Den här konstruktionen sades i en situation då barnet leker med sina föräldrar med leksakståg och leksaksbåtar. Vad som händer i leken är att en bro har rasat samman, och det är det barnet vill ha sagt. Orden ”du du du” är troligtvis onomatopoetiska då barnet vill härma ljudet av ett riktigt tåg eller en båt. Därefter säger barnet ”ta1 dao3” (它倒) om den sammanrasade bron för att uttrycka meningen ”den har rasat samman”, en sats som visar att en handling har ägt rum och är avslutad. Dock är det inte det som barnet uttrycker, utan säger i själva verket ”den rasar” som är en sats som uttrycker en pågående handling. För att meningen skulle få betydelsen ”den har rasat samman” behövs att det läggs till en grammatisk partikel, vilket är partikeln 了 (le). Då hade meningen varit ”ta1 dao3 le” (它倒了), och hade haft betydelsen ”den har rasat samman” (ta1 betyder ”den”, dao3 betyder ”rasat samman” och le är en partikel som visar att handlingen har ägt rum och är avslutad). Anledningen till att barnets grammatiska konstruktion ”ta1 dao3” tros vara avvikande och istället borde vara ”ta1 dao3 le” är på grund av att barnets far precis efter att barnet sagt sin mening säger ”dao3 le. shi4 ma”, och även precis innan barnet säger sin mening har med ett了 (le) i sin. Utifrån den kontexten anses det vara troligt att även barnet likt sin far borde ha haft med ett了 (le) i sin egen grammatiska konstruktion.

Konstruktion 2, saknande av klassmarkör, (bb3, s. 19, rad 30):

CHI: yao4 nei4.

Den här grammatiska konstruktionen är hämtad från en kontext där barnets mor frågar barnet om denne vill ha något, och då säger barnet ”yao4 nei4” (要那) för att uttrycka betydelsen ”vill ha den där” (subjektet i satsen är troligen underförstått och syftar till barnet själv). Däremot är det så att när man på kinesiska vill specificera något med ordet ”nei4” som betyder ”den där” bör det finnas någon slags klassmarkör efter, vilket barnet i det här fallet saknar, och det är det som anses vara avvikande. Om barnet hade konstruerat en sats med en klassmarkör hade denne kunnat lägga till klassmarkören 个 (ge), och den meningen hade blivit ”yao4 nei4ge” (要那个) som har betydelsen ”vill ha den där” (yao4 betyder ”vill ha”, nei4 betyder ”den där” och ge är en klassmarkör). Anledningen till att barnets ursprungliga konstruktion anses vara avvikande är att modern både i meningen före och i meningen efter barnets har med klassmarkören 个 (ge), vilket gör det troligt att även barnet bör ha en klassmarkör i sin mening.

Konstruktion 3, saknande av verbet 是 (shi4), (bb4, s. 14, rad 36):

CHI: ei zhe4 shen2me yan3jing1 a.

Ovanstående mening sade barnet då denne är i färd med att rita ett öga. Det barnet i stora drag tros säga är ”zhe4 shen2me yan3jing1” (这什么眼睛), och vill med den satsen uttrycka betydelsen ”vad är det här för öga” (orden ”ei” och ”a” bortses från då dessa troligen är stavelser som kan tänkas ha en semantisk betydelse, men som inte påverkar meningens grammatiska struktur). Det som däremot gör att den här satsen anses vara avvikande är att barnet inte har med verbet 是 (shi4) som betyder ”är” i en sats som innehåller subjekt (zhe4 som betyder ”det här”), objekt (yan3jing1 som betyder ”öga”) samt ett frågeord (shen2me

som betyder ”vad”). Det kinesiska språket är ett SVO-språk, vilket innebär att barnets mening utöver de redan existerande grammatiska komponenterna även borde innehålla ett verb som skulle placeras mellan subjektet och frågeordet, och i det här fallet borde verbet 是 (shi4) som betyder ”är” vara det troligaste alternativet. En sådan mening hade blivit ”zhe4 shi4 shen2me yan3jing1” (这是什么眼睛), och det hade betytt ”vad är det här för öga”(zhe4 betyder ”det här”, shi4 betyder ”är”, shen2me är frågeordet ”vad” och yan3jing1 betyder ”öga”).

Konstruktion 4, saknande av verbet 要 (yao4), (bb5, s. 2, rad 6):

CHI: wo3 yuan2zhu1bi3.

Den här satsen sades av barnet då denne svarade på sin farmors eller mormors fråga om vem som ville ha kulspetspennan. Barnet säger ”wo3 yuan2zhu1bi3” (我圆珠笔) och vill med detta troligen ha sagt ”jag vill ha kulspetspennan”. Likt föregående avvikande grammatiska konstruktion (Konstruktion 3) så finns det ett subjekt (wo3 som betyder ”jag”) och ett objekt (yuan2zhu1bi3 som här betyder ”kulspetspennan”) i satsen, men det saknas ett verb vilket är verbet 要 (yao4) som betyder ”vill ha”. Om barnet hade konstruerat en sats med要 (yao4) hade det blivit ”wo3 yao4 yuan2zhu1bi3” (我要圆珠笔) som betyder ”jag vill ha kulspetspennan” (wo3 betyder ”jag”, yao4 betyder ”vill ha” och yuan2zhu1bi3 betyder ”kulspetspennan”). Anledningarna till att det är verbet 要 (yao4) som anses vara det som saknas i satsen är främst på grund av att det är det verbet som farmor eller mormor använder i sin fråga till barnet. Det faktum att barnets far strax efter det att barnet svarat på sin far- eller morförälders fråga använder要 (yao4) för att fråga barnet vad denne ska gör med pennan ökar sannolikheten att det är det verbet som barnet saknar i sin egen sats.

Konstruktion 5, saknande av komplementet 上 (shang4), (bb5, s. 25, rad 1):

CHI: na2 [: ba3] [*] zhei4 wan2 [: men2] [*] guan1!
(förtydligande exempel av ovanstående mening: ba3 zhei4 men2 guan1!)

Meningen ovan sades av barnet då denne leker med bilar i sällskap av bland annat sin barnvakt. Det barnet tros vilja ha sagt med sin mening ”ba3 zhei4 men2 guan1” (把这门关) är ”stäng den här dörren”, och menar kanske att en dörr till en leksaksbil ska stängas. Detta uttrycker barnet genom att skapa en konstruktion med partikeln 把 (ba3), och i den typen av grammatisk konstruktion brukar det förekomma ett komplement till verbet som i det här fallet är verbet 关 (guan1). Det faktum att barnet inte har något komplement i sin sats resulterar att den anses vara avvikande. Skulle barnet däremot haft ett komplement i sin sats hade det kunnat vara komplementet 上 (shang4), och då hade meningen varit ”ba3 zhei4 men2 guan1shang4” (把这门关上) vilket betyder ”stäng den här dörren” (ba3 är en partikel, zhei4 betyder ”den här”, men2 betyder här ”dörren”, guan1 betyder ”stäng” och shang4 är ett komplement).

6.2. Avvikande ordföljd

Konstruktion 6, omkastning av verb och objekt, (bb3, s. 6, rad 40):

CHI: zher4 (.) sui2 [: shui3] [*] you3.
(förtydligande exempel av ovanstående mening: zher4 shui3 you3.)

Då den här satsen sades pratade barnet med sin mor om blommor och hur dessa tas hand om, och barnet påpekade att det fanns vatten i närheten. Meningen ”zher4 shui3 you3” (这儿水有) tros ha betydelsen ”här finns vatten”, men ordföljden anses vara avvikande. Kinesiska är som

tidigare nämnts ett SVO-språk, men barnets grammatiska konstruktion har ordföljden SOV där ”zher4” är subjekt, shui3 är objekt och ”you3” är verb. Om barnets mening istället hade haft ordföljden SVO hade satsen varit ”zher4 you3 shui3” (这儿有水) vilket betyder ”här finns vatten” (zher4 betyder ”här”, you3 betyder ”finns” och shui3 betyder ”vatten”). Anledningarna till att barnets sats anses vara avvikande är dels att dess grammatiska konstruktion inte har ordföljden SVO, och det faktum att barnets mor i samtalet säger den mycket snarlika SVO-meningen ”nar4 you3 shui3” (那儿有水) som betyder ”där finns vatten” gör att det verkar troligt att även barnets mening borde ha ordföljden SVO.

Konstruktion 7, avvikande placering av adverbet也 (ye3), (bb5, s. 16, rad 1):

CHI: ye3 zhei4 dong4: le.

Den här meningen säger barnet i en situation där denne leker med bilar i sällskap av sin farmor eller mormor. Det som barnet tros vilja säga med meningen ”ye3 zhei4 dong4 le” (也这动了) är ”den här rör sig också”. Det som anses vara avvikande i den här satsen är placeringen av adverbet也 (ye3), vilket är placerat allra först i meningen före subjektet (zhei4). Dock är det så att man i kinesiska placerar ett adverb mellan subjektet och verbet i en sats, och det har barnet inte gjort. Om barnet skulle ha placerat adverbet (ye3) på en position mellan subjektet (zhei4) och verbet (dong4) hade meningen blivit ”zhei4 ye3 dong4 le” (这也动了) som hade fått betydelsen ”den här rör sig också” (zhei4 betyder ”den här”, ye3 betyder ”också”, dong4 betyder ”rör sig” och le är en partikel som marker att en ny situation infunnit sig, det vill säga att leksaksbilen gått från att vara stillastående till att vara i rörelse).

7. Diskussion

I den här delen av uppsatsen kommer olika tänkbara anledingar till de utvalda grammatiska konstruktionernas uppkomst att diskuters utifrån de fyra teoritraditionerna om förstaspråksinlärning. Varje grammatisk konstruktion kommer inte att diskuteras var för sig, utan kommer istället att diskuteras utifrån de fyra teoritraditionerna i sina tidigare två kategorier, ”saknande av grammatiska beståndsdelar” och ”avvikande ordföljd”. I slutet av det här kapitlet tas tänkbara felkällor upp för diskussion kring deras eventuella inverkan på den här uppsatsen.

7.1. Diskussion kring saknande av grammatiska beståndsdelar

Jag börjar med att diskutera de fem konstruktioner som anses vara avvikande då de tycks sakna någon grammatisk beståndsdel (Konstruktion 1, Konstruktion 2, Konstruktion 3, Konstruktion 4 och Konstruktion 5) utifrån behaviorismen. Som tidigare nämnts tror man inom behaviorismen att barn lär sig sitt förstaspråk genom att härma personer som finns i deras omgivning. Hur troligt är det då att denna teori kan stämma in på dessa fem grammatiska konstruktioner? I Konstruktion 1, Konstruktion 2 och Konstruktion 4 säger barnet sin avvikande konstruktion i en samtalskontext där en eller flera personer i barnets omgivning aktivt använder den grammatiska beståndsdel som barnet själv utelämnar. Om barnet nu skulle lära sig sitt förstaspråk genom att härma, borde inte då barnet också ha med de grammatiska beståndsdelar i sin sats som personerna runt omkring säger? Varför konstruerar barnet en grammatiskt avvikande konstruktion? Utifrån ett behavioristiskt perspektiv skulle detta kunna förklaras med att barnet inte har fått lägga ner tillräckligt mycket tid på att härma den typen av grammatiska konstruktioner som det själv inte än tycks behärska. Barnet har kanske inte utsatts för tillräckligt mycket stimuli för att brukandet av den

typen av grammatikska beståndsdelar ska ha haft möjlighet att betingas. Om detta skulle vara anledningen till barnets avvikande grammatik, så skulle detta också kunna fungera som en möjlig förklaring till uppkomsten av Konstruktion 3 och Konstruktion 5, alltså brist på stimuli resulterar i ett grammatsikt avvikande språkbruk.

Om man då skulle förklara de fem grammatiskt avvikande konstruktionernas uppkomst utifrån den generativa grammatikens perspektiv, så skulle en möjlig förklaring kunna vara att barnet utifrån UG har skapat en egen grammatik och att det är den som ligger till grund för dessa specifika konstruktioners ska ha kommit till. UG gör det möjligt för ett barn att på egen hand systematisera språket som talas i dess omgivning, och utifrån denna systematisering av den språkliga input som barnet får från personer runt omkring det skapar denne sin egen grammatik. Barn skapar alltså sin egen grammatik utifrån det språk som talas i deras omgivning, så därför kan det finnas en möjlighet till att det barn som har analyserats i den här uppsatsen har gjort precis detta. Barnets grammatiskt avvikande konstruktioner skulle alltså kunna bero på att det utifrån UG har skapat en egen grammatik där dennes utelämnande av grammatiska beståndsdelar är korrekt eller icke-avvikande. Inom den generativa grammatiken menar man även att ett barns språkliga kapacitet höjs ju mer erfarenhet ett barn med tiden får av att använda UG. Brist på den typen av erfarenhet skulle kunna vara en möjlig förklaring till att barnet i den här uppsatsen har skapat grammatiska konstruktioner som saknar grammatiska beståndsdelar.

Skulle man då kunna ge någon möjlig förklaring till de fem konstruktionernas uppkomst utifrån kognitivismen? Inom kognitivismen tror man som tidigare nämnts att förstaspråksinlärning består av två samverkande processer, assimilation och ackommodation, där assimilation innebär att ett barn tar in information från sin omgivning och ackommodation innebär att barnet interagerar med den nya informationen. På så sätt skapar barnet erfarenheter som utvecklar barnets uppfattning av omvärlden, och som tar det vidare i dess språkutvecklings olika stadier. En möjlig förklaring till barnets avvikande konstruktioner skulle kunna vara att det saknas grammatiska beståndsdelar i dessa fem specifika satser på grund av att barnet inte har kommit tillräckligt långt i sin språkutvecklingsprocess för att till fullo kunna behärska den här typen av grammatiska konstruktioner. Anledningen till att barnet inte skulle ha kommit tillräckligt långt i sin förstaspråksutveckling för att behärska redan nämnda grammatiska konstruktioner skulle då kunna vara att barnet inte har fått erfara tillräckligt mycket assimilation och ackommodation av den här typen av grammatik för att kunna skapa icke-avvikande grammatiska konstruktioner.

Då återstår det att utifrån det sociokulturella perspektivet diskutera om det finns någon möjlig förklaring till varför dessa fem specifika satser saknar grammatiska beståndsdelar. Tidigare i den här uppsatsen förklarades det att man inom det sociokulturella perspektivet anser att barn lär sig sitt förstaspråk då de får interagera med andra individer i sociala kontexter, och att i dessa sociala kontexter kan andra individer bistå med stöd för att barnet ska kunna höja sin språkliga kunskapsnivå. En möjlig förklaring till uppkomsten av de fem satser som saknar grammatiska beståndsdelar hade då kunnat vara att barnet som har konstruerat dessa satser fram tills den tidpunkt då det säger dessa inte har försatts i tillräckligt många sociala situationer där det har haft möjlighet att använda sig av den här typen av grammatiska konstruktioner för att interagera med andra människor. På det viset resulterar bristen på möjligheter att praktiskt få använda sig av ovan nämnda grammatikska beståndsdelar och att få stöd av andra individer i sin språkutveckling i att barnet utelämnar dessa grammatiska beståndsdelar i de här fem specifika fallen.

7.2. Diskussion kring avvikande ordföljd

I den här delen kommer det att diskuteras kring möjliga förklaringar till uppkomsten av de två grammatiska konstruktioner där ordföljden är avvikande (Konstruktion 6 och Konstruktion 7), och jag börjar likt föregående del med att diskutera detta utifrån behaviorismen.

Som nämnts tidigare tror man inom behaviorismen att barn lär sig sitt förstaspråk genom att härma personer i sin omgivning, och detta verkar troligt när barn lär sig ord, men hur är det när det handlar om inlärning av ordföljd? Kan en möjlig förklaring till uppkomsten av de två specifika grammatiska konstruktioner vars ordföljd anses avvikande vara att barnet har lärt sig den typen av ordföljd genom att imitera en person i sin omgivning? Det verkar inte särskilt troligt att detta skulle vara fallet gällande dessa två konstruktioner då barnet vid de tillfällen det säger dessa pratar med en vuxen person vars ordföljd inte ses som avvikande. Det skulle kanske finnas en möjlighet att om barnet under en längre tid får härma de personer som finns i dess omgivning kanske kan lära sig konstruera icke-avvikande satser av samma typ som de två ovan nämnda, men att imitation skulle vara en möjlig förklaring till de två konstruktionernas uppkomst verkar mindre trolig.

Låt mig nu gå in på den generativa grammatiken och diskutera kring möjliga anledningar till de två grammatiska konstruktionernas uppkomst utifrån denna teoritradition. Inom den generativa grammatiken förespråkar man att barn utifrån UG sytematiserar det språk som talas i deras omgivning och på det viset skapar sig en egen grammatik, och skulle det då kunna finnas ett samband mellan detta och de två grammatiska konstruktioner som barnet i den här uppsatsen producerat? I och med att barnet vid de tillfällen det säger de två konstruktionerna befinner sig i ett sammanhang där de andra talarnas språk inte anses vara avvikande, så kan det möjligtvis vara så att barnet med hjälp av UG utifrån tidigare språkliga erfarenheter systematiserat och skapat sin egen grammatik och konstruerar därför de två specifika satserna efter denna egenkonstruerade grammatik. Det resulterar då i att de två konstruktionerna utifrån vuxnas perspektiv kan anses vara grammatiskt avvikande, då barnet inte följer samma grammatiska regler som dem.

Om man tittar på de två konstruktionerna från kognitivismens perspektiv, hur skulle då en möjlig förklaring till uppkomsten av barnets avvikande grammatik se ut? I likhet med föregående del som behandlar saknande av grammatiska beståndsdelar så skulle man utifrån kognitivismen kunna förklara den avvikande ordföljden som ett resultat av icke tillräcklig assimilation och ackommodation av den här sortens ordföljd. Det innebär alltså att barnet från sin omgivning inte har fått erfara tillräckligt mycket information om den specifika typen av ordföljd som de två konstruktionerna som diskuteras i den här delen av uppsatsen har, vilket då resulterar i att barnet än inte har kommit så långt i sin språkutveckling som krävs för att behärska den här typen av grammatik.

Till sist återstår bara att diskutera om det finns någon möjlig förklaring till uppkomsten av de två grammatiska konstruktioner med avvikande ordföljd utifrån det sociokulturella perspektivet. Som redan nämnts tror man inom det sociokulturella perspektivet att barn lär sig sitt förstaspråk genom att i sociala situationer interagera med andra individer som kan ge barnet stöd för att komma vidare i sin språkutvecklingsprocess. En möjlig förklaring till att de två grammatiska konstruktionerna har avvikande ordföljd skulle kunna vara att barnet i fråga tidigare inte har försatts i tillräckligt många sociala kontexter med andra individer där det har haft möjlighet att interagera med den här typen av ordföljd. Det innebär alltså att uppkomsten av barnets två grammatiska konstruktioner med avvikande ordföljd skulle vara ett resultat av brist på tillfällen att interagera med andra människor som kan hjälpa det att till fullo behärska den tidigare nämnda typen av ordföljd.

7.3. Felkällor

I den här sista delen av den här uppsatsen kommer det diskuteras kring tänkbara felkällor och hur dessa kan tänkas ha påverkat detta arbete.

En tänkbar felkälla som nämndes tidigare i uppsatsen är utelämnandet av barnets ålder. Åldern är något som kan vara relevant när man undersöker ett barns förstaspråksutveckling då den kan fungera som en slags indikator på hur långt ett barn kommit i sin språkutveckling. Den typen av indikator hade möjligtvis kunnat komma till användning vid analysen av det barn som undersökts i den här uppsatsen för att till exempel stärka de tänkbara anledningarna till uppkomsten av dennes grammatiskt avvikande konstruktioner. Dock tillät inte den empiri som använts i det här arbetet att barnets ålder på ett konsekvent sätt skulle kunna användas som underlag eller argument i den här uppsatsen, vilket ledde till att detta blev tvunget att utelämnas.

En annan tänkbar felkälla är den problematik som kan uppstå vid analys av talspråk. Talspråk skiljer sig från det skrivna språket på det sätt att man i ett samtal till exempel kan utelämna vissa ord, men ändå kan göra sig förstådd på grund av den kontext samtalet äger rum. Detta kan ha påverkat analysen av de transkriptioner som har använts i den här uppsatsen på det viset att det som i uppsatsen ses som en avvikande grammatisk konstruktion kanske i själva samtalet var en acceptabel konstruktion, vilket kan leda till att analysens trovärdighet minskar. Samma typ av problematik kan även ha med olika dialekter att göra. De olika kinesiska dialekterna skiljer sig från mandarin både vad gäller uttal och grammatik. Skulle barnet i den här uppsatsen tala en viss dialekt kan även detta leda till att det som i den här uppsatsen ses som avvikande grammatik faktiskt inom en viss dialekt är ett acceptabelt språkbruk, vilket också kan ifrågasätta den här uppsatsens analys trovärdighet.

En tredje felkälla som skulle kunna påverka den här uppsatsens innehåll är feltolkningar av den litteratur som använts i arbetet. Risken att antingen läsa fel eller missförstå skriftliga källor finns alltid, vilket kan resultera i att innehållet i ett arbete blir bristfälligt.

8. Slutord

Som ett avslut till den här uppsatsen hade jag tänkt att mycket kort dela med mig mina egna tankar om de fyra teoritraditionerna och förstaspråksinlärning som kanske inte riktigt har fått utrymme tidigare i det här arbetet.

Vad beträffar de fyra teoritraditioner som har skrivits om i den här uppsatsen vill jag nämna att jag personligen inte tror att någon av dessa fyra teoritraditioner är mer rätt än den andre. Jag tror att alla dess teorier är applicerbara vid forskning av förstaspråksinlärning, men att en teoritradition i vissa kontexter och sammanhang kan vara mer appliceringsbar än en annan och vice versa. Detta förhållningssätt från min sida ligger till stor grund till varför jag valde att i mitt arbete använda mig av alla fyra teoritraditioner, och inte bara en, och det just för att försöka visa att det kanske kan finnas mer än en tänkbar förklaring till de grammatiska avvikelser som tagits upp i den här uppsatsen. Det kan ju vara så att barns grammatiska avvikelser förblir en olöst gåta, men det anser jag inte vara en anledning till att inte fortsätta att fundera och spekulera kring barns oerhört kreativa och fantasifulla språkbruk.

9. Referenser

Aikhenvald, A.Y. (2000). *Classifiers.* Oxford: Oxford University Press.

Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser.* Lund: Studentlitteratur.

Bloom, L. (1970). *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars.* Massachusetts: The Colonial Press Inc.

Chao, Y.R. (1968). *A Grammar of Spoken Chinese.* Berkeley: University of California Press.

Clark, E.V. (2009). *First Language Acquisition (2 uppl.).* Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (1976). *Child language, learning and linguistics.* London: Edward Arnold.

Fang Yuqing 房玉清. (1992). *Shiyong Hanyu Yufa* 实用汉语语法 (Praktisk kinesisk grammatik). Peking: Beijing Yuyanxueyuan Chubanshe 北京语言学院出版社.

Håkansson, G. (1998). *Språkinlärning hos barn.* Lund: Studentlitteratur.

Karlgren, B. (1918). *A Mandarin Phonetic Reader in the Pekinese Dialect.* Stockholm: Kungl. Boktryckeriet. P. A. Nordstedt & Söner.

Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2012). *Lärande Skola Bildning: Grundbok för lärare (2 uppl).* Stockholm: Natur & Kultur.

Ma Zhen 马真. (1997). *Jianming Shiyong Hanyu Yufa Jiaocheng* 简明实用汉语语法教程 (Enkel praktisk kinesisk grammatikkurs). Peking: Beijing Daxue Chubanshe 北京大学出版社.

MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk. Third Edition.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. http://childes.psy.cmu.edu/ [2014-03-25]

Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod.* Lund: Studentlitteratur.

Pereltsvaig, A. (2012). *Languages of the World: An Introduction.* Cambridge: Cambridge University Press.

Piaget, J. (1973). *Språk och tanke hos barnet.* Lund: CWK Gleerup Bokförlag.

Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition (2 uppl.).* Cambridge: Cambridge University Press.

Sigurd, B. & Håkansson, G. (2007). *Språk, språkinlärning & språkforskning.* Lund: Studentlitteratur.

Shao Jingmin 邵敬敏. (red.). (1994). *Yufa Yanjiu Yu Yufa Yingyong* 语法研究与语法应用 (Undersökning om grammatik och dess användning). Peking: Beijing Yuyan Xueyuan Chubanshe 北京语言学院出版社.

Tian Gaoku 田高库., Wang Yimin 王益民., Liu Lishun 刘利顺., Zhang Juchang 张巨昌., Yang Ruming 杨汝明. & Hao Dezheng 郝德政. (red.). (1993). *Xiandai Hanyu Jichu Zhishi Shiyi* 现代汉语基础知识释疑 (Grundläggande förklaring om modern kinesiska). Peking: Beijing Yuyanxueyuan Chubanshe 北京语言学院出版社.

Wong, W. (1993). *Typesetting Chinese pinyin Using Virtual Fonts*. Cambridge: University of Cambridge.

Wu Jingcun 吴竞存 & Liang Boshu 梁伯枢. (1992). *Xiandai Hanyu Jufa Jiegou Yu Fenxi* 现代汉语句法结构与分析 (Analys och struktur i modern kinesisk syntax). Peking: Yuwen Chubanshe 语文出版社.

Zhang Xianliang 张先亮. (1998). *Lilun Yufa Yanjiu Yu Bijiao* 理论语法研究与比较 (Undersökning och jämförelse i teoretisk grammatik). Hangzhou: Zhejiang Jiaoyu Chubanshe 浙江教育出版社.

Om man önskar få tag i de 5 transkriptioner som har använts i det här arbetet så är man välkommen att höra av sig till underskriven författare till den här uppsatsen, Magnus Brolin.