



Masteroppgave

Hvordan bruker et barn operert med cochleaimplantat språket pragmatisk i sosial interaksjon med andre barn i barnehagen?

av

Johanne Lie Killi

Master i spesialpedagogikk

Avdeling for pedagogikk- og sosialfag

Høgskolen i Lillehammer



Høgskolen
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no

Sammendrag

I Norge fødes ca. 0,1 % av nyfødtkullende med et alvorlig nevrogen hørselstap. Hørsel og talespråk henger nøye sammen og en person med et alvorlig hørselstap vil få problemer med å tilegne seg et funksjonelt talespråk. Cochleaimplantat (CI) er et elektronisk høreapparat som krever kirurgisk inngrep. Operasjonen blir utført på hørselshemmede personer som vurderes til ikke å ha nytte av konvensjonelle høreapparat. Gjennom å plassere elektroder i cochlea formidles elektriske signaler direkte til hørselsnerven som sender nerveimpulser videre til hjernen hvor de kommer til bevisst lyd. Årlig er det omkring 30 barn og 100 voksne som får cochleaimplantat. Det foreligger flere undersøkelser på verdensbasis knyttet til gruppen barn med cochleaimplantat. Forskningen har til nå i stor grad konsentrert seg om medisinske forhold, audiologiske perspektiver og taleproduksjon med kvalitative effektstudier. Forskningen har vært viktige som grunnlag for pedagogiske tiltak som i tillegg krever kunnskap om interaksjon og kommunikasjon ved hørselshemmedes barns deltakelse i barnehagen og andre oppvekstarenaer (Hjulstad, Kristoffersen, og Simonsen 2002).

Jeg har i denne oppgaven hatt fokus på barnets forståelse og beherskelse av språket sammen med andre barn. Motivasjonen for oppgaven har vært egen praksis og erfaringer, med ønske om en bredere innsikt i fagfeltet rundt cochleaimplantat og språkutvikling. Formålet med denne oppgaven er å kartlegge kommunikasjonsferdighetene hos et barn med CI, gjennom empiriske undersøkelser og gjennomgang av relevant teori. Tanken er å få økt kunnskap og innsikt i forhold som kan være med på å bedre den pedagogiske og metodiske praksisen i arbeidet med utvikling av språk hos barn med cochleaimplantat. Hensikten er å se nærmere på i hvilken grad tilgangen til hørsel og talespråks ferdigheter fører til at barn med cochleaimplantat kan delta fullt ut i det hørende samfunn. Ved å studere den sosiale interaksjonen mellom barn i barnehagen vil jeg få indikasjoner på CI-brukerens deltakelse i dagligdags kommunikasjon.

For å belyse problemstillingen er det valgt en kvalitativ kasesdesign. Undersøkelsen omfatter observasjon av ett barn med cochleaimplantat. Datamaterialet er analysert og kategorisert ved hjelp av samtaleanalysen «Analysis» (CA). Totalt har fire samtalesituasjoner blitt filmet og transkribert basert på konvensjonene i CA. I analysearbeidet ble de transkriberte dataene drøftet opp mot teori og forskning innen pragmatisk utvikling for å kartlegge kasesets pragmatiske kompetanse.

Gjennom arbeidet med transkripsjonen, analysen og drøftingen har jeg sett på observandens pragmatiske styrker og svakheter. Hans styrker er blant annet at han er aktiv medskaper i samtalen og svarer på noen av spørsmålene han blir stilt. Videre viser observasjon og analyse at han i liten grad reparerer dialogen og sjelden tilfører nye samtaleemner. Observanden viser også tegn på å strebe med å ta samtalepartnerens perspektiv. Dette kan være tegn på at observanden kan ha vanskeligheter innenfor det pragmatiske området. Samtidig vil jeg påpeke betydningen og viktigheten av tilstedeværelsen av en kompetent voksen som fungerer som en støtte i dialogen.

Forord

Bakgrunnen for oppgaven er at jeg som ansatt ved en barnehage har jobbet med et barn med cochleaimplantat. I den forbindelse fikk jeg muligheten til å fordype meg innen fagområdet, samt å kunne gjennomføre denne oppgaven som masteroppgave. Cochleaimplantat hos barn er et område som stadig er i utvikling og forandring. Teknologien endres, utvalget av barn som opereres utvides og erfaringsgrunnlaget utvikles. Fra pedagogisk hold er det ønskelig å utvide det eksisterende audiologiske perspektivet i forhold til barn med cochleaimplantat til også å omhandle det sosiale og kommunikative aspektet slik at teknologien kan utnyttes til det maksimale.

Takk til foreldre og barn, samt styrer og pedagoger i barnehagen som sa ja til å ta imot og tilrettelegge forholdene. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne undersøkelsen.

Jenny Steinnes har vært min veileder. Takk for verdifulle innspill og god veiledning under arbeidet med skrivingen av oppgaven.

Gjøvik, oktober 2012

Johanne Lie Killi

Innhold

1.0 Innledning	8
1.1 Bakgrunn og formål for valg av tema	8
1.2 Problemstilling	10
1.3 Teoretisk forankring	10
1.4 Struktur og oppbygging	11
1.5 Definisjoner av sentrale begreper	11
1.5.1 Cochleaimplantat	11
1.5.2 Pragmatisk språkbruk	12
1.5.3 Sosial interaksjon	12
2.0 Teoretisk perspektiv på språkutvikling	13
2.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	13
2.1.1 Psykodynamisk perspektiv på språkutvikling	15
2.1.2 Nativistisk perspektiv på språkutvikling	15
2.1.3 Læringsteoretisk perspektiv på språkutvikling	15
2.1.4 Sosialkonstruktivistisk perspektiv på språkutvikling	16
2.2. Språkkategorier	17
2.2.1 Semantikk	18
2.2.2 Fonologi	18
2.2.3 Syntaks	18
2.2.4 Morfologi	19
2.2.5 Pragmatikk	19
2.3 Forståelse for språk i et teoretiskperspektiv	20
2.3.1 Forståelse for språk	20
2.3.2 Pragmatiske vansker	23
2.3.3 Samtale	23
2.3.4 Samtaletur	24
2.3.5 Sekvenser	25
2.3.6 Reparasjon	26
2.4 Cochleaimplantat	27
2.4.1 Hvordan fungerer et cochleaimplantat?	27
2.4.2 Hvem får cochleaimplantat?	28
2.4.3 Oppfølging av barn med cochleaimplantat	29
2.4.4 Hva kjennetegner språket til et barn med cochleaimplantat?	30

2.5 Sosial interaksjon.....	31
2.6 Bakgrunn og teorigrunnlag for samtaleanalyse	31
2.6.1 Samtaleanalyse	33
3.0 Forskningsmetode	34
3.1 Metodisk tilnærming	34
3.2 Forskningsdesign – kasus design	35
3.3 Utvalg	36
3.3.1 Observanden	37
3.4 Feltnotater	38
3.5 Observasjon.....	38
3.6 Gjennomføring av videoopptak.....	38
3.7 Nedtegnelser og transkripsjoner	39
3.8 Bearbeiding av data og analyse	41
3.9 Generalisering, validitet og reliabilitet.....	42
3.9.1 Validitet	43
3.9.2 Utvalgskriterier.....	43
3.10 Etske refleksjoner	44
4.0 Presentasjon, analyse og drøfting	46
4.1 Samtalesituasjon 1: Utelek	47
4.1.1 Hvordan bruker observanden språket pragmatisk i sosial interaksjon med andre barn?	52
4.1.2 Hvordan kan vi forstå/fortolke observandens pragmatiske språkbruk?	53
4.1.3 Hvilke områder bør vi rette oppmerksomheten mot for å støtte og stimulere til utvikling av observandens pragmatiske språkbruk i sosial interaksjon med andre barn i barnehagen?	53
4.2 Samtalesituasjon 2 – Turtaking.....	54
4.2.1 Hvordan bruker observanden språket pragmatisk i sosial interaksjon med andre barn?	59
4.2.2 Hvordan kan vi forstå/fortolke observandens pragmatiske språkbruk?	59
4.2.3 Hvilke områder bør vi rette oppmerksomheten mot for å støtte og stimulere til utvikling av observandens pragmatiske språkbruk i sosial interaksjon med andre barn i barnehagen?	59
4.3 Samtalesituasjon 3 – Den sosiale relasjonen	60
4.3.1 Hvordan bruker observanden språket pragmatisk i sosial interaksjon med andre barn?	64
4.3.2 Hvordan kan vi forstå/fortolke observandens pragmatiske språkbruk?	65
4.3.3 Hvilke områder bør vi rette oppmerksomheten mot for å støtte og stimulere til utvikling av observandens pragmatiske språkbruk i sosial interaksjon med andre barn i barnehagen?	65
4.4 Samtalesituasjon 4 – Kontekst.....	66
4.4.1 Hvordan bruker observanden språket pragmatisk i sosial interaksjon med andre barn?	69
4.4.2 Hvordan kan vi forstå/fortolke observandens pragmatiske språkbruk?	70

4.4.3 Hvilke områder bør vi rette oppmerksomheten mot for å støtte og stimulere til utvikling av observandens pragmatiske språkbruk i sosial interaksjon med andre barn i barnehagen? 70

5.0 Oppsummering av sentrale funn..... 71

5.1 Hvordan bruker observanden språket pragmatisk i sosial interaksjon med andre barn?..... 71

5.2 Hvordan kan vi forstå/fortolke observandens pragmatiske språkbruk?.. 72

5.3 Hvilke områder bør vi rette oppmerksomheten mot for å støtte og stimulere til utvikling av observandens pragmatiske språkbruk i sosial interaksjon med andre barn i barnehagen? 73

6.0 Avslutning 75

Litteraturliste 77

Vedlegg

Vedlegg 1 Transkripsjonsnøkkel

Vedlegg 2 Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring foreldre

1.0 Innledning

Operasjoner på døve barn med CI har på verdens basis foregått siden 1980. I Norge har slike operasjoner vært foretatt siden tidlig på nitti-tallet (Landsvik 2001). Min observand Ole på fem år fikk operert inn CI på begge ørene da han var 8 måneder. På dette tidspunktet var han en av de første i Norge som fikk dette tilbudet i en så tidlig alder.

Et av de sentrale områdene for å få mer kunnskap om innenfor CI-området er å se på hvordan et barn med CI bruker språket i ulike sammenhenger. For pårørende og for støtteapparatet rundt barnet med CI er det utfordrende å legge til rette for bruk av språket og stimulere til utvikling av språket. Kunnskap og innsikt hos personalet innvirker på hvordan vi kan hjelpe og tilrettelegge forholdene med tanke på språkutvikling for barn med CI i barnehagen. Dette var en mulighet til å lære mer om, få større innsikt i og forståelse for et tema som interesserer meg.

Innsikten vil kunne ha betydning for hvordan jeg i kan bidra i jobbsammenheng og kunnskaper jeg forhåpentligvis kan bruke vider i mitt yrkesliv. Målet med oppgaven er derfor å få en dypere innsikt i hvilke forhold som er av betydning for språkutvikling hos et barn med cochleaimplantat.

1.1 Bakgrunn og formål for valg av tema

Utgangspunktet og motivasjon for valg av tema er egen erfaring fra praksis og ønske om en bredere innsikt i fagfeltet rundt CI og språkutvikling. I barnehagen der jeg jobber er det en et barn med CI. Jeg er tilsatt som støttepedagog i barnehagen for min observand.

Barnet er prelingvalt døvt (dvs. er eller blir hørselshemmede før 3-4 års alder), det betyr at barnet ikke får tilgang til auditive stimuli og vil dermed ikke tilegne seg talespråket på samme måte som normalt hørende. Dersom barnet får operert inn CI vil det få tilgang til auditive stimuli og muligheter til å utvikle et funksjonelt talespråk. Ut fra dette har jeg fattet interesse for språkutvikling etter CI-operasjon.

Det er lite erfaring og kompetanse knyttet til CI-opererte barn på arbeidsplassen og i regionen forøvrig. Forskning innen området har fokusert mest på talen og på å høre tale, det finnes mindre forskning på kommunikasjon generelt. Forskningsfokuset har vært rettet mot hva slags

utbytte barna har av sine CI, basert på tester som måler taleproduksjon og taleoppfattelse. Det har vært lite forskning på om barnet behersker språket i en mer utvidet forstand.

Formålet med denne oppgaven er å kartlegge kommunikasjonsferdighetene til et barn med CI. Hensikten er å se nærmere på i hvilken grad tilgangen til hørsel og talespråks ferdigheter fører til at barn operert med CI kan delta fullt ut i det hørende samfunn. Ved å studere den sosiale interaksjonen mellom barna i barnehagen vil jeg få indikasjoner på Ole sin deltakelse i dagligdags kommunikasjon. Jeg håper også å kunne kartlegge hvordan man kan tilrettelegge barnehagehverdagen på best mulig måte for Ole, og hvordan voksnes kompetanse og tilstedeværelse er av betydning.

Cochleaimplantat er et elektronisk høreapparat som krever kirurgisk inngrep. Det er Rikshospitalet som opererer barn her i Norge, og frem til desember 2002 har de i alt operert 150 barn. Antall implantasjoner stiger med ca. 20 prosent hvert år og ca. 80 prosent av døve barn blir operert (Hjulstad, Kristoffersen, og Simonsen 2002) .

Cochleaimplantat er et elektronisk apparat som gir mulighet for hørselsinntrykk både for døvfødte, førspråklige døve og døvblitte barn, unge og voksne. Betegnelsen blir ofte forkortet til CI. Det har i perioder vært stort mediafokus på dette fenomenet og Norges Døveforbund har vært svært kritisk til operasjoner på barn. Tidligere bar debatten preg av for – og imot cochleaimplantat. Senere har fokuset vært rettet mot hva slag type opplæring barna med CI skal ha (Landsvik 2001).

Det er en pågående diskusjon mellom audiopedagoger omkring tegnspråkernes plass i undervisningen av døve barn. I dag er det ingen som motstrider at tegnspråk er språk, men likevel er det audiopedagoger som argumenterer for at talespråks-tilnærmingen bør være hovedmålsettingen for barn som er operert med CI. De som hevder dette begrunner det med at barna med best resultat har fått hørsel som tilsvarer hørselen til moderat/lett tunghørte barn. andre audiopedagoger er sterkt kritiske til denne oppfatningen (Kermit 2010).

1.2 Problemstilling

Målsettingen med masteroppgaven er via undersøkelse og teoretiske drøftinger å se hvorvidt det gjøres funn som kan øke innsikten i forhold til følgende problemstilling:

“Hvordan bruker et barn operert med cochleaimplantat språket pragmatisk i sosial interaksjon med andre barn i barnehagen”

Delproblemstillinger:

1. *Hvordan bruker observanden språket pragmatisk i sosial interaksjon med andre barn?*
2. *Hvordan kan vi forstå/fortolke observandens pragmatiske språkbruk?*
3. *Hvilke områder bør vi rette oppmerksomheten mot for å støtte og stimulere til utvikling av observandens pragmatiske språkbruk i sosial interaksjon med andre barn i barnehagen?*

Oppgaven bygger på et ikke eksperimentelt kasus design. Problemstillingen belyses med utgangspunkt i et fem år gammelt barn operert med CI. Gjennom videoopptak av barnet i naturlige situasjoner, med andre barn vil CA bli brukt for å kartlegge barnets pragmatiske kompetanse.

1.3 Teoretisk forankring

De teoretiske referanserammene vil hovedsakelig hentes fra fagfelt som lingvistikk, språkutvikling og pedagogikk.

I dette kapitlet vil jeg presentere den teoretiske referanserammen som jeg støtter meg til i oppgaven. Her presenteres først teori, forskning, teknologi og historisk utvikling om cochleaimplantat.

Videre tar jeg for meg ulike språklige kategorier og forståelse av språket og til slutt i kapitlet vil jeg presentere samtaleanalysen «Conversation Analysis» og gi en kort beskrivelse av observand.

1.4 Struktur og oppbygging

Problemstillingen angripes først ved å beskrive et teoretisk utgangspunkt, deretter legges forskningsmetoden frem og til slutt presenteres funnene. Under presentasjonen av funnene vil fire transkripsjoner drøftes fortløpende. Analyse og drøftingen av funn gjøres opp mot problemstillingen og teori.

1.5 Definisjoner av sentrale begreper

Her vil jeg ta for meg relevante og sentrale begreper knyttet til problemstillingen i oppgaven.

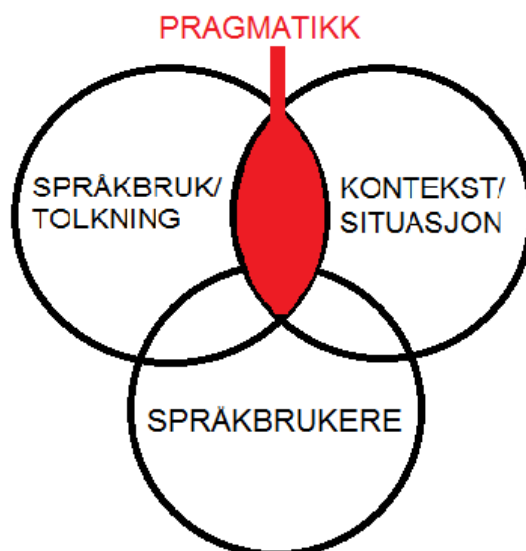
1.5.1 Cochleaimplantat

Cochleaimplantat er et hjelpemiddel for kommunikasjon. Ved å gi døve eller sterkt tunghørte tilgang til auditiv informasjon, vil implantatet være med på å bedre kommunikasjonsferdighetene. Bedring av kommunikasjonsferdigheter innebærer ikke nødvendigvis utvikling av talespråkoppfattelse og taleproduksjon, men også kommunikasjonsferdigheter til å kunne respondere på miljølyder og enkle setninger (Wie 2005).

1.5.2 Pragmatisk språkbruk

Sveen (2005 a) hevder at dersom det skal gis en samlende definisjon av pragmatikk, må det være at den studerer kontekstens bidrag til ytringens mening.

I figur 1 forsøker jeg å vise at i pragmatikken studeres forholdet mellom språkbruk, språkbrukere og kontekst – blant annet gjennom analyse av faktisk språkbruk. Kontekst er et nøkkelbegrep i pragmatikk – hva er det ved forholdet mellom deltakerne i samtalen og kontekst som gjør at vi kan produsere og tolke ytringer i konkret sammenheng?



Figur 1. Pragmatikk

Pragmatikk er studiet av hvordan kommunikasjonssituasjonen påvirker både bruken og tolkningen av språklige ytringer. Det handler om hvordan de språklige uttrykkene – ordene og setningene – blir tolket og forstått i lys av den situasjonen de brukes i. Det handler om hvordan vi velger å bruke våre ord og setninger med tanke på den konteksten de skal tolkes i (Sveen 2005 a).

1.5.3 Sosial interaksjon

Sosial interaksjon med andre barn og jevnaldrende er av betydning. Frønes (1998) hevder at barn ikke blir kompetente voksne av å være sammen med voksne, med av å leve og utvikle seg sammen med andre barn (Frønes 1998). Sosialisering dreier seg om hvordan vi utvikles og om hva vi utvikles til. Det handler om den prosessen som former barn til både unike individer og medlemmer av et bestemt samfunn og en bestemt kultur (Frønes 1998).

Andre jevnaldrende barn er sentrale i et barns liv. Barn er individer i sosiale fellesskap. Barn tilbringer i dag en stor del av tiden i organiserte og uorganiserte virksomheter sammen med andre barn. Barn viser tidlig interesse for andre barn og prøver så godt de kan å inngå i sosiale samspill med dem. Reelle samspill mellom barn forekommer først på slutten av det første leveåret, i form av blick, vokalisering og smil. I 2-års alderen øker samspillet mellom barn og i 4-års alderen begynner barn å ha godt etablerte preferanser og vennsksrelasjoner. De fleste barn har jevnaldrende venner og tar del i den relasjonslæringen og kulturaliseringen som emosjonelt nære, gjensidige vennskap med jevnaldrende innebærer (Tetzchner 2001).

2.0 Teoretisk perspektiv på språkutvikling

I dette kapitlet belyses sentrale tema i forbindelse med problemstillingen teoretisk. Det gis en oversikt over kunnskapsstatus innen feltet som skal undersøkes og teorier som senere nyttes under drøftingsdelen i oppgaven.

2.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Språkutviklingen er grunnleggende for barnets personlige utvikling og deres sosiale utvikling og kulturalisering (Tetzchner 2001). Et barn med prelingvalt døvhet vil være avskåret fra den auditive verden, og vil dermed ikke tilegne seg talespråket slik som normalthørende. Et cochleaimplantat vil gi muligheten til hørsel og tilgang til auditiv stimuli. Barn som får operert inn CI må lære seg å tolke lydene implantatet gir og det er starten på en lang prosess som krever tverrfaglig samarbeid og pedagogisk oppfølging for å gi best mulig utbytte. En god språkutvikling i tiden før skolestart er avgjørende for senere læring.

Barnets evne til å kunne gjenkjenne de meningsskillende lydene i språket er en forutsetning for en god språkutvikling (Tetzchner 2001). Barn som har operert inn CI kan dermed stå i fare for å få en mangelfull talespråkutvikling, fordi de ikke har samme tilgang til den talespråklige verden som normalthørende barn har. Språklige handlinger står sentralt når mennesker kommuniserer.

Øzerk (1996) hevder at hovedfunksjonen til språket er kommunikasjon. Språk er et sosialt redskap for menneskets kommunikasjon. Språk spiller en viktig rolle både for deling og utvikling av en rekke normer, ideer, tanker, kunnskaper, erfaringer, tradisjoner og verdier i samfunnet og for videreføringen av dem fra den ene generasjonen til den neste. I tillegg kan man gjennom språklig kommunikasjon formidle og tilegne seg kunnskaper og gi uttrykk for vurderinger og følelser. Samtidig mottar vi ideer og følelser ved å bruke språket (Øzerk 1996).

I løpet av de fire første leveårene tilegner barn seg de komplekse kognitive strukturene som utgjør leksikonet og grammatikken i språket deres. De utvikler gradvis evnen til å kommunisere gjennom gester og etter hvert blir gestene fulgt av babling. Bablingen blir fram

mot ettårsalderen både mer kompleks og mer omfangsrik, for så og gradvis gå over i de første ordene (Kristoffersen 2005).

Språk finnes i alle menneskelige kulturer og er vevd inn i all menneskelig aktivitet. Det at språket er mangfoldig og mangslungent kan kanskje være en hovedgrunn til at det er vanskelig å komme til enighet om en felles definisjon (Tetzchner 1993).

Tetzchner (2001) påpeker at det ikke finnes en allment akseptert “standardteori” for språkutvikling. I praksis kan det være nyttig å tilegne seg en teoretisk referanseramme for å få en forståelse for normal språklig utvikling og språklig avvik. De forskjellige teoriene har ulikt syn på hvordan barn utvikler seg og hvordan de lærer seg språk. De mest vanlige teoriene som forsøker å beskrive og forstå språkutviklingen er;

- Psykodynamisk teori
- Nativistisk teori
- Læringsteori
- Sosialkonstruktivisme

Säljö (2001) sier at læring kan være et naturlig og nødvendig aspekt av menneskelig virksomhet. I undervisning og kunnskapsoverføring i tilfeller som skole og utdanning eller som i mitt tilfelle som forsker, vil man alltid ha utgangspunkt i antagelser og ideer om hvordan læring forgår, og hvilken karakter kunnskapen har. Vi har en forestilling om hvordan man skal kommunisere for at mennesker skal kunne ta til seg innsikter og ferdigheter. Forskningstradisjoner overtar hverdagslige forestillinger om hvordan mennesker lærer og fungerer, og bygger så videre på dem. Det er derfor viktig å være bevisst på hvilke ideer om kunnskap og læring som dominerer (Säljö 2001).

Videre vil språkutviklingsteoriene kort beskrives. Jeg vil se nærmere på og peke på hovedtrekkene i forhold til hvordan de forstår og forklarer språkutvikling hos barn.

2.1.1 Psykodynamisk perspektiv på språkutvikling

Den psykodynamiske teorien har røtter tilbake til Sigmund Freud. Teoretikerne innenfor den psykodynamiske teorien beskjeftiger seg i liten grad med utviklingen av selve språket. De er mer opptatt av språkets symbolske innhold og språkets betydning for utvikling av personlighet, forståelse av seg selv og virkeligheten. Språket ses på som en del av barnets sosiale vekst og personlighetsutvikling (Tetzchner 2001).

2.1.2 Nativistisk perspektiv på språkutvikling

Et nativistisk syn på språkutvikling innebærer at man betrakter det som om barn i en viss forstand er født med en mental modell av verden på visse områder. Hjernen til nyfødte barn “vet” allerede noe som de bruker til å tolke bestemte former for stimulering og hendelser som skjer (Tetzchner 2001).

Nativisme bygger på en teoretisk antagelse om at utviklingen forløper etter en plan som på en eller annen måte er representert i genene og at erfaring har liten eller ingen betydning for det utviklingsmessige resultatet. Språkforskeren Noam Chomsky legger stor vekt på medfødt lingvistisk kunnskap. Barn blir født med en disposisjon, en latent evne til å lære språk- en medfødt grammatisk kapasitet (Matre 2000). Chomsky legger vekt på det biologiske grunnlaget – at barn har en medfødt språkervervelsesmekanisme som gjør at de mer eller mindre av seg selv vil utvikle språk hvis de bare blir eksponert for et (Chomsky 1968).

2.1.3 Læringsteoretisk perspektiv på språkutvikling

Teoretikerne innenfor den læringsteoretiske (også kalt behaviorisme) tradisjonen forklarer all menneskelig fungering ut fra et begrenset sett av læringsmekanismer og påvirkning fra omgivelsene, altså ut fra forholdet mellom stimuli og responser. Omgivelser består av energiforandringer (stimuli) som når sansereseptorene og påvirker atferden. Skinner (1957) forklarer språktilegnelsen hos barn gjennom tilstrekkelig miljøpåvirkning, han mener at språket utelukkende er lært og at det er miljøforhold som fører til at menneskene lærer språk, mens andre dyr ikke gjør det. Barnet tilegner seg språket ved at barnet imiterer den voksnes språk (Skinner 1957).

Tetzchner (2001) hevder at betegnelsen “læringsteori” er misvisende fordi dette ikke er en teori om læring, men en læringsbasert forklaring av menneskelig fungering og utvikling.

Teorien utgjør en helhetlig retning fordi den samme tilnærmingen blir brukt til å beskrive nesten alle utviklingsmessige forhold som språk, følelser, etablering av sosiale relasjoner etc. (Tetzchner 2001).

2.1.4 Sosialkonstruktivistisk perspektiv på språkutvikling

Språkutvikling i et sosialkonstruktivistisk perspektiv har sitt utgangspunkt i Russland og Sovjetunionen, spesielt i arbeidene til Lev Vygotsky. Vygotskys hovedfokus er lagt på de kognitive aspektene ved utvikling. Språket ses på som et kulturelt redskap som utvikles gjennom møtet med andre mennesker. Utvikling og læring anses som resultat av interaksjon og samhandling med andre barn og voksne i barnets omgivelser. Den samhandlingen som finner sted mellom barnet og omgivelsene, vil skape prosesser innad i barnet og dette vil igjen skape mentale prosesser. Språkutviklingen skjer ved at barnet forsøker å gjøre de ulike sosiale språkspillene til sine egne gjennom å omforme eller transformere ulike språklige aktiviteter som er gjort sammen med andre, mer kompetente språkbrukere. Språket utvikles i samhandling med andre mennesker i kulturelle aktiviteter og virksomheter. Barns språkutvikling skjer først på det sosiale, deretter på det psykologiske (Bråten et al. 1996). Språket utvikles som et middel til å kunne opprettholde og utvikle bestrebelsen etter å kunne kommunisere med andre. Når barnet lærer seg språk, lærer det å skape kontakt med og å gripe inn i sine omgivelser ved hjelp av språklige ressurser. Språket blir et middel for å kunne delta i og påvirke interaktive forløp. Å lære å kommunisere er derfor å bli et sosiokulturelt vesen hevder Säljö. (Säljö 2001).

Barn er ikke ensomme aktører i språkkonstruksjonsprosessen. Barnets erkjennelse og kognisjon blir formet gjennom samhandling med andre mennesker og internalisering av kulturens redskaper og tenkemåter. For Vygotsky står språket i en særstilling som medierende redskap, som selve grunnlaget for at læring og tenkning skjer. Vygotsky er opptatt av at vi ved å bruke språket uttrykker vår tenking, men samtidig er det slik at vi tenker ved hjelp av språket. Gjennom å bruke språket utvikler vi kunnskapskonstruksjoner, derfor kan språkbruk og tenkning bare studeres samtidig. Språk og tanke er uløselig knyttet sammen i Vygotskys teori (Vygotsky et al. 1978).

Det sosiokulturelle perspektivet framstår som en retning innenfor psykologisk og pedagogisk forskning. Det eksisterer ingen egen "sosiokulturell læringsteori" om kunnskap og læring, men heller ulike retninger og vektlegginger. Det sosiokulturelle perspektivet bygger på et

konstruktivistisk læringssyn, det det legges avgjørende vekt på at kunnskap konstrueres gjennom samhandling og i en kontekst og ikke som individuelle prosesser. Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger interaksjon og samarbeid som grunnleggende for læring, læring skjer primært ved at en deltar i en sosial praksis i en gruppe (Bele 2008).

Tetzchner (2001) hevder som nevnt tidligere at det ikke finnes noen «standard» teori innen språkutvikling. I forhold til min problemstilling vil det være de teoretiske perspektivene hentet fra hovedretninger innen for kognitiv utvikling som vil være sentrale. Da språk og kommunikasjon er vesentlig i min problemstilling, har jeg valgt å ha fokus på den sosialkonstruktivistiske teorien og Vygotsky. Grunnen til dette er at her blir kunnskap og læring forstått gjennom sosial interaksjon og fokuset er på kulturelle aktiviteter og samhandling. Sosialkonstruktivismen og Vygotsky retter oppmerksomhet mot språk og kulturelle aktiviteter, som omfatter den utforskningen som barnet både gjør alene og den kunnskapen som blir formidlet gjennom samarbeid med den mer kompetente voksne eller det mer kompetente barnet.

2.2. Språkkategorier

Språk består av et system som blir satt sammen på ulike måter. Sett fra den sosialkonstruktivistiske perspektivet er det av flere grunner vesentlig at språklige uttrykk ikke bare blir oppfattet som nøytrale betegnelser på en endimensjonal omverden. Språklig interaksjon kan ikke bare ses på som at vi utveksler ferdigkodete budskap. I språklige framstillinger ligger det holdninger, verdier og standpunkter som kan opptre usynlig for oss. Spørsmålet om språkets muligheter og hvordan språklige uttrykk medierer verden for oss, var svært sentral for Vygotsky (Säljö 2001). For å kunne beherske talespråket, kreves det en mestring av alle sider ved talespråket. Det kan derfor være nyttig å ha fokus på språklige kategorier som kan ha betydning for språkutviklingen: semantikk, fonologi, syntaks, morfologi og pragmatikk. For at et barn skal oppnå et fullverdig talespråk må barnet tilegne seg kunnskaper innen samtlige aspekter ved talespråket. Samtidig som det vil eksistere individuelle forskjeller og variasjoner i utviklingen.

Jeg vil i denne oppgaven ha fokuset spesielt rettet mot pragmatiske ferdigheter. For å kunne gi en dypere forståelse for pragmatiske ferdigheter, må jeg også se på de andre språklige

kategoriene. Jeg kan ikke se på pragmatiske ferdigheter som isolert i språkutviklingen, jeg vil derfor se dette i lys av de andre språklige kategoriene.

2.2.1 Semantikk

Semantikk dreier seg om å beherske språklig forståelse. Semantikk er et vitenskapsfelt som studerer ordenes betydning som uttrykkes av språklige enheter som ord fraser og setninger. Å forstå ords betydning innebærer å forstå de språklige omgivelsene ordene forekommer i, det vil si setningssammenhenger og tekststrukturer (Sveen 2005).

For den semantiske forståelsen kan et ord analyseres i to komponenter; uttrykk og betydning. Uttrykk er noe vi hører eller ser – i talespråket er det en lyd kjede i skrift en bokstavrekke og i tegnspråk dannes uttrykk av kombinasjoner av gester. Betydning er det vi forstår gjennom å høre det lydlige eller se det skiftelige eller gestuelle uttrykket (Sveen 2005).

2.2.2 Fonologi

Barn må lære å skille mellom, kjenne igjen og produsere akkurat de talelydene som er meningsskillende i det språket eller de språkene barna vokser opp med. Dette kalles fonemutvikling. Fonologi (språklydlæren) handler om hvordan språklyder danner systemer og mønster i ulike språk og hvordan språk utnytter språklyder på ulike måter til å uttrykke betydning. Fonologiske ferdigheter er evnen til å kunne gjenkjenne, skille mellom og uttale de ulike språklydene i morsmålet. Språkutviklingen er avhengig av at vi utvikler fonologiske ferdigheter (Bjerkan 2005).

2.2.3 Syntaks

Syntaks dreier seg om grammatikken på setningsplanet, det vil si reglene for hvordan setninger kan bygges opp, hvilke kombinasjoner og rekkefølger av ord og ledd som er mulige og hvilke som ikke går. Barn blir i stand til å kunne forstå at setningen “katten jaget musa” betyr noe annet enn “musa jaget katten”, selv om begge setningene består av samme ord (Sveen 2005 b).

2.2.4 Morfologi

Morfologi handler om ordstruktur: ord består av mindre deler som har uttrykk og betydning. Lingvistisk morfologi dreier seg om ordstruktur – både ordbøyninger og orddanning. Et ord har både et uttrykk (uttale/skrivemåte) og en betydning. I mange språk er ordbøyning en viktig del av grammatikken. Et norsktalende barn må lære seg at det heter “Slo du deg?” og ikke “Slådde du deg?” Morfologi innebærer bevissthet om hvordan ord er sammensatte av andre ord og hvordan ord bøyes, det dreier seg om barnets evne til å utnytte språkets oppbygging i talen (Simonsen og Theil 2005).

2.2.5 Pragmatikk

Innenfor pragmatikken er kommunikative samspill en avgjørende forutsetning for barns språkutvikling. Pragmatikk handler om bruken og tolkingen av språklige ytringer i forskjellige situasjoner og kontekster. En setning som brukes i en situasjon vil få sin fortolkning i den gitte sammenhengen, altså i den aktuelle konteksten. Dersom barn sitter et bestemt sted i barnehagen og snakker med andre barn om visse emner og temaer med en viss felles forståelsesramme – da er det konteksten som bestemmer måten de bruker og tolker språket på. Andre ganger kan det være riktig å si at det er språket som bestemmer konteksten, altså at de språklige ytringene får barna til å søke etter kontekster som kan gi mening til ytringene. Konteksten er med på å bestemme hvordan vi bruker og tolker språklige ytringer og at ytringene selv kan lede oss til å søke etter kontekster for å gjøre ytringene meningsfulle. I språklig kommunikasjon er ikke dette et motsetningsforhold – ofte foregår begge deler samtidig. Konteksten påvirker våre tolkninger av språklige ytringer, og ytringene selv påvirker vår oppfattelse av de kontekstene de forekommer i (Sveen 2005 a).

Det er et eksempel på hva pragmatikken handler om, pragmatikken handler om hvordan de språklige uttrykkene – ordene og setningene – blir tolket og forstått i lys av den situasjonen de brukes i. Og omvendt handler pragmatikken også om hvordan vi velger og bruker våre ord og setninger med tanke på situasjoner de skal tolkes i (Sveen 2005 a).

2.3 Forståelse for språk i et teoretisk perspektiv

Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg se på ulike forståelser og teorier for språk(et), og drøfte eget ståsted i undersøkelsen. Videre tar jeg for meg pragmatiske vansker. Deretter presenteres grunnleggende begreper som jeg anser som vesentlige i forhold til å få utbytte av analysen «Conversation Analysis» (CA). Begrepene er turtaking, sekvenser og reparasjon. Disse begrepene er relevante i forhold til en CA analyse med barn og pragmatikk i fokus. CA (heretter omtalt som samtaleanalyse) vil bli grundigere presentert i avsnitt 2.6.

2.3.1 Forståelse for språk

Pragmatikk er dels en filosofisk og del en språkvitenskapelig disiplin. Begrepet pragmatikk ble introdusert av Charles Morris i 1938 og definert som studiet av forholdet mellom tegn og bruker (Vagle, Sandvik, og Svennevig 1993).

Når barn bruker språk, er det med intensjon om å formidle noe til en annen, hvor formålet kan variere i betydelig grad. Det kan være å fortelle eller å få vite noe, få noen til å gjøre noe eller for å få opprettholde samtalen. Menneskets kommunikasjon skiller seg på en grunnleggende måte fra andre arter. Språket inngår i all menneskelig sosial og kulturell aktivitet, kommunikasjon er kjernen i språkets funksjon (Tetzchner 2001).

Å lære språk er noe langt mer enn å lære ord. Like viktig som å lære ordene, er det å lære hva språket brukes til. Pragmatikk handler om hva språket brukes til og hvordan det brukes. Når vi studerer språklige ytringer fra et pragmatisk synspunkt, er kontekst et viktig begrep. Konteksten påvirker både uttrykksmåten språkbrukeren velger og konteksten virker på hvordan mottakeren fortolker det som sies (Høigård 2006).

Dersom man skal forstå menneskers språklige kommunikasjon med hverandre, hører semantiske og pragmatiske aspekter sammen i en større helhet. Semantikk hører til språkssystemet, mens pragmatikk er bruk og tolkning av språklige ytringer i forskjellige kontekster (Kristoffersen, Simonsen, og Sveen 2005).

Semantikk er lingvistikkenes betydningslære, der man studerer den betydning som uttrykkes av språklige enheter som ord, fraser og setninger (Sveen 2005). Pragmatikk kan gi nyttig hjelp til å forstå hva som skjer i helt konkrete samhandlingssituasjoner mellom mennesker. Med pragmatikk som utgangspunkt vil man være opptatt av hvilke kommunikasjonssammenhenger

tekstene “våre” opptrådte i og man ville spørre hva språkbrukerne gjør med *ytringene* sine (Vagle, Sandvik, og Svennevig 1993).

Noen lingvister vil trekke et skarpt skille mellom pragmatikk og semantikk og vil hevde at pragmatikken ikke er like sentral for språkvitenskapen som semantikken er. Andre toner ned spørsmålet om grenser og snakker heller om gradvise overganger. Saussure (1970) etablerte et skille mellom språket som statisk system og språket som dynamisk bruk, et skille mellom en språkvitenskapelig- og en semiologisk tilnærming (Saussure 1970). Språket som statisk system dreier seg om språkets forside – fonologiske, morfologiske, syntaktiske og semantiske aspekter. Språket i dynamisk bruk sikter til språkets uttrykksside og den enkeltes konkrete språkbruk – pragmatisme (Hjulstad, Kristoffersen, og Simonsen 2002).

Bruner (1975) ser på semantikk og pragmatikk som likestilte og som komponenter som samspiller i språktilegnelse. Det blir hevdet at barn har en visst medfødt språkevne, og man avviser ikke biologiske og medfødte disposisjoner for språk, men den medfødte språkevnen aktiveres først i samspill med mennesker. Tilnærmingen er sammenfallende med Vygotskys tanker (Lorentzen 2009). Vygotsky mente at enhver funksjonshemming ikke bare påvirker barnets forhold til å kunne fungere i omverden. Barnets funksjonshemming påvirker først og fremst barnets relasjon og samspill med mennesker. Vygotsky avskrev ikke funksjonshemmingens organiske betydning for utvikling, men fokuserte oppmerksomheten på dens sosiale konsekvenser. Står man ovenfor oppgaven å gi et døvt barn opplæring, mente Vygotsky at det primære ikke er å arbeide med døvheten i seg selv, men med hvilke sosiale konsekvenser døvheten gir. Vygotskys utgangspunkt er at man ikke kan se på funksjonshemming som en “forsinkelse” eller “mangel” i forhold til en antatt normalutvikling, men at den gir opphav til unike utviklingsveier for hvert enkelt barn (Vygotsky, Bielenberg, og Roster 2001).

Vygotsky mener at medfødt og tidlig ervervet nevrologisk skade først og fremst forstyrrer barnets sosiale og relasjonelle liv, noe som han mener er “arnestedet” for alle høyere mentale og psykologiske funksjoner og ikke minst for sammenkoblingen av språk og tenkning. I følge Vygotsky opptrer alle høyere mentale og psykologiske funksjoner på to plan; først på et sosialt, mellompersonlig plan og deretter på et individuelt plan (Vygotsky et al. 1978). Ut fra Vygotskys tilnærming kan man trekke slutningen om at første faglige oppgave blir å avdekke hvordan døvhet eller CI forstyrrer barns sosiale og relasjonelle liv. Oppgaven blir å minimalisere betydningen av døvhet og sikre seg at barnet, til tross for sine begrensninger

hele tiden befinner seg i gode relasjoner og velfungerende kommunikative samspill. Sosiale og relasjonelle omstendigheter må så å si skreddersys enkeltbarnets utrustning og ressurser, uansett hvor begrensede de er (Lorentzen 2009).

Den spenningen som finnes mellom barn A som ikke har utviklet språkkompetanse og et barn B eller en voksen som har utviklet språkkompetanse kaller Vygotsky for asymmetri. Barn B eller den voksne som har utviklet språkkompetansen vil ha reell innflytelse på barn A sine kunnskaper og vil påvirke dets videre stadium (utviklingstrinn). Barn A møter altså noen som er betydelig over dets evne, men som like fullt utøver innflytelse på dets utvikling og medvirker til at det kan utfolde seg langt utover sin aktuelle og individuelle begavelse. Barn A gjør det det ikke kan, men som det likevel kan sammen med andre (Strandberg 2008).

Sosiale interaksjoner forsyner barnet med språk. Til å begynne med har språket en kommunikativ og sosial funksjon, for senere å ha en individuell og intellektuell funksjon. Det vi gjør når vi snakker med hverandre skaper et råmateriale og danner grunnlag for våre indre samtaler. Vekselspillet mellom ytre og indre aktivitet danner grunnlaget for læringen. I følge sosial konstruktivisme og Vygotskys perspektiv på læring, vil ytre aktiviteter sammen med andre mennesker ha sammenheng med individets indre tenkning. Barnehagen er med på å skape mange arenaer for samhandling mellom barn og voksne og barn i mellom. Dette er med på å skape plattformer for barnets læring og utvikling. Et sentralt begrep innen Vygotskys perspektiv, er den nærmeste utviklingssonen (ZDP). Begrepet handler om de handlinger og ferdigheter barnet har mulighet til å mestre ved hjelp av andre mennesker med høyere kompetanse innen den aktuelle ferdigheten (Strandberg 2008). Den nærmeste utviklingssonen kan blant annet anvendes i forhold til barnets språkutvikling, der andre, mer kompetente mennesker og barnets omgivelser beveger barnet videre i sin utvikling.

Vygotskys sosiokulturelle perspektiv ser barn som ikke fullt ut kompetente til å forstå og bruke språket så effektivt som ungdommer eller voksne kan. Danby (2002) ønsker å utforske et alternativt syn på barn og deres språk interaksjoner. I stedet for å være opptatt av at barn utvikler språkkompetanse, er Danby (2002) opptatt av ideen om at barn allerede er dyktige i sin språkbruk og kommunikasjonsstrategier. Innenfor dette perspektivet blir ikke barn betraktet som ufullstendige versjoner av voksne, men det blir hevdet at små barn allerede har grunnleggende og underliggende regler for språk i dagligdags aktivitet (Danby 2002).

De viktigste hovedpunktene innenfor pragmatikk er at man opererer med en vid forståelse av hva språk er, der en inkluderer språk som system og språk i bruk. Man er opptatt av at språket

har organisasjonsformer ut over setningsnivået. Jeg vil videre i denne oppgaven forstå det slik at semantiske og pragmatiske aspekter hører sammen i en større helhet dersom man skal forstå menneskets språklige kommunikasjon med hverandre.

2.3.2 Pragmatiske vansker

Pragmatiske vansker handler om vansker med bruken av språket. Hovedproblemet er å forstå sosiale koder og bruk av språket i samvær med andre. Det kan være vansker med å tolke den sosiale konteksten og å forstå eller tilpasse seg kulturbestemte regler som gjelder i de aktuelle situasjonene. Pragmatiske vansker kan forbindes til selve dialogen, for eksempel turveksling eller andre krav til å være dialogpartner. Vanskene kan være knyttet til det å erobre visse språkfunksjoner og språkhandlinger for eksempel å leke med språket og å innhente kunnskap ved hjelp av språket (Høigård 2006). Høigård (2006) mener at det å inneha en kommunikativ kompetanse innebærer at en har kompetanse både på det pragmatiske området og på det lingvistiske området.

Språk læres sammen med andre i samspill fra nyfødtstadiet av. Barnets utforskning av omverden sammen med gleden over samvær og samhandling med andre er av de viktigste drivkreftene i språktilegnelsen.

Språk- og talevansker påvirker barnets selvbilde, oppmerksomhet, læring og samspill med andre mennesker. Høigård (2006) mener at barn med språk- og talevansker ofte beskrives som umodne og avhengige av mor, eller som rastløse, utagerende og aggressive. Denne atferden kan henge sammen med barnets vedvarende frustrasjon over at det ikke klarer å kommunisere med andre om sine behov, ønsker og følelser (Høigård 2006).

2.3.3 Samtale

Samtale er den mest grunnleggende av alle former for kommunikasjon. Det er den muntlige, vanligvis ikke planlagte kommunikasjonen mellom to eller flere mennesker. Noen viktige forutsetninger for å kunne delta i samtaler er til stede allerede fra det øyeblikket vi blir født. Vi fødes som dialogiske vesener og når forutsetningene er gunstige (blant annet at barnet er mett og uthvilt), kan det ganske nyfødte spedbarnet delta i det vi kaller protodialoger – en form for førspråklig kommunikasjon der barnet og den voksne veksler på å komme med bidrag og svar i form av lyder, ansiktsuttrykk og gester. Protodialogen viser en umiddelbar

evne hos barnet til å kunne oppdage og reagere på endringer i den voksnes følelsesuttrykk, for eksempel når man skifter mellom en glad stemme og en trist stemme, mellom et sint ansikt og et smilende ansikt. Protodialogen er en forløper for den senere utviklingen av språk og av kommunikasjonsevne. Samtalen er den kommunikasjonsformen barnet møter oftest, og det er gjennom å observere og delta i samtaler at barn tilegner seg et morsmål. Hverdagssamtalen blir den arenaen der barnets oppfatninger om seg selv og omgivelsene formes. Vår oppfatning av verden og vårt bilde av oss selv og andre skapes, endres og opprettholdes gjennom språket – i samtaler (Lind 2005 a).

I samtals grammatikk forsøker man å avdekke hvordan samtaler er bygd opp- hvilke strukturer som finnes i forskjellige samtaler, hva de forskjellige strukturene blir brukt til, hvilke funksjoner eller oppgaver de fyller for samtaledeltakerne.

2.3.4 Samtaletur

For at det skal regnes som en samtale, må det være minst to deltakere og disse må veksle på å komme med bidrag til kommunikasjonen. Samtalebidrag består av språklige og ikke-språklige ytringer som blikk, bevegelse, smil, latter osv. Ofte består samtalen av en kombinasjon av både språklige og ikke-språklige signaler (Lind 2005).

En tur er den perioden i en samtale da en person har eksklusiv rett til å føre ordet. Om man har turen har man en forpliktelse til å snakke. At en tur innebærer forpliktelse blir tydelig når vi ser på hva som skjer hvis en samtaledeltaker ikke tar ordet. En pause som varer litt lenger enn normalt (et drøyt sekund), hører vi som et markert fravær av respons, og vi begynner gjerne å tolke mening inn i dette fraværet: Har ikke den andre hørt hva vi har sagt? Vil han ikke svare? Kan han ikke svare? Fordi det er en så sterk forventning om innhold knyttet til samtaleturner, har vi som samtaledeltakere også noen strategier og ressurser vi bruker når vi har fått turen, men ikke helt vet hva vi skal si: Vi kommer med ”nølelyder”, (”eh, mmh”) eller metakommunikative ytringer (”skal vi se, hva var det jeg tenkte på”), eller vi fyller tida med noe annet (for eksempel en gest eller et bortvendt blikk for å vise at vi tenker oss om) (Lind 2005). Turtakingssystemet forklarer de ulike rollene stillhet og tale kan ha i en samtale. I de tilfeller der taleren ikke har utpekt en ny taler, vil stillheten bare være et mellomrom (mellom to replikker), mens når taleren har utpekt en ny taler, vil stillhet (i over ett sekund) kunne bli

meningsbærende i seg selv. Vi kan da få en “talende taushet”, der mangelen på replikk blir et signal om sinne, motvilje etc (Svennevig, Sandvik, og Vagle 1995).

Turveksling er et grunnleggende kjennetegn ved alle samtaler. Vanligvis foregår vekslingen på en slik måte at bidragene fra de ulike deltakerne ikke overlapper hverandre i særlig grad, samtidig som det heller ikke er merkbart lange pauser mellom de forskjellige bidragene. Som språkbrukere har vi tilegnet oss ubevisst kunnskap om regler og strukturer som vi bruker når vi deltar i samtaler. Vi vet som regel automatisk og ubevisst når det er et potensielt turskiftepunkt i samtalen, der deltakeren kan bytte på å ha turen. For å vite noe om når et potensielt turskifte kommer, lytter og ser deltakeren etter ulike type signaler. For eksempel at bidraget er grammatisk, semantisk og pragmatisk fullstendig og at bruken av de ikke-språklige signalene endres (man slutter å gestikulere og øker blikkontakten). Tildeling av turskiftepunkt kan taler gjøre ved å “gi” turen videre gjennom for eksempel å snu seg mot vedkommende. Om ingen får turen på denne måten gjelder prinsippet om ”førstemann til mølla”. Den som allerede har turen kan altså fortsette å føre ordet (Lind 2005).

2.3.5 Sekvenser

Turveksling er en forutsetning for å kalle det som foregår i en kommunikasjonssituasjon for en samtale. Men at deltakerne veksler på å ha ordet, er ikke nok. Det må også være en sammenheng -eksplisitt eller implisitt- mellom bidragene fra de ulike deltakerne. De må på et visst nivå arbeide mot et felles mål – en viss grad av felles forståelse i samtalen. Hvis det ikke på noe nivå finnes noen sammenheng, ender vi opp med vekslinger av typen ”God dag, mann – Økseskaft”, som vi ikke kan beskrive som samtaler (Lind 2005 a).

Samtaler er strukturer i form av sekvenser på ulike nivå. En samtalesekvens består av to eller flere turer som forutsetter hverandre uttrykksmessig og betydningsmessig. Når en deltaker i samtalen har stilt et spørsmål, er det en forventning om et svar og det bidraget som kommer etter et spørsmål i en samtale, blir mer eller mindre automatisk forstått som et svar på spørsmålet (Lind 2005 a).

Samtaler er altså bygd opp av sekvenser som består av ulike posisjoner (som spørsmål – svar, tilbud – aksept/avslag, hilsning – hilsning osv.), og det er visse mønstre vi følger når posisjonene skal fylles. Sekvensielle mønstre finnes også på mer overordnede nivåer i

samtaler, som de ulike delene en fortelling består av eller ulike faser i en samtale mellom lege og pasient.

Sidesequenser kan bryte opp samtalesequenser. Det er avstikkere fra den sekvensen samtaledeltakerne egentlig forholder seg til og slike sidesequenser brukes for eksempel til å klargjøre forutsetningene for å fortsette samtalen (jf. reparasjon nedenfor). Det kan også være forberedende sequenser som fungerer på lignende måter, altså for å klargjøre forutsetningene for et bestemt samtalebidrag eller for å varsle mottakeren om at det er noe spesielt taleren vil bidra med. Dette kan for eksempel være bidrag som “vet du hva”, “har du hørt hva som skjedde i går, eller?” (Lind 2005).

2.3.6 Reparasjon

Misforståelser i en samtale er uunngåelig og hvis vi oppdager at noe skurrer i forhold til den felles forståelsen har vi strategier til rådighet for å rette opp i vanskene: vi kan ta initiativ til en reparasjonssekvens. En reparasjon er en rettelse av ens eget eller noen andres tidligere samtalebidrag.

Det kan være mange grunner til at det oppstår et behov for reparasjon i en samtale. Det kan være at vi oppdager at vi selv eller andre ikke har hørt hva som ble sagt, kanskje skjønner vi at vi ikke har en felles forståelse av hva enkelte ord og vendinger betyr. Kanskje finner vi ut at vi ikke har den samme forståelsen av den pragmatiske meningen med ytringen, altså hvorfor eller med hvilken hensikt nettopp den ytringen ble brukt akkurat nå (Lind 2005 a).

Det kan være hensiktsmessig å skille mellom det å innlede til en reparasjon (altså gjøre oppmerksom på at noe er uklart), og det å utføre reparasjonen. I vanlige samtaler mellom personer som ikke har noen språkvanske, ser det ut til å være slik at språkbrukere foretrekker å oppdage og utføre reparasjoner selv fremfor å bli rettet på av andre. I noen grad ser dette også ut til å gjelde for samtaler der en eller flere av deltakerne har en språkvanske, men i slike samtaler ser det også i større grad ut til at språkbrukeren med en vanske ønsker hjelp til å utføre reparasjoner som de selv har tatt initiativet til (Lind 2005).

Det som skiller reparasjoner i ”normalsamtaler” fra reparasjoner i samtaler der en eller flere av deltakerne har en språkvanske, er først og fremst lengden på sekvensene og graden av samarbeid som trengs for å få gjennomført reparasjonene. I ”normalsamtaler” behandles reparasjonssequenser vanligvis som sidesequenser, noe som deltakerne bare midlertidig er

opptatt av og som ikke får ta fokuset vekk fra det de ”egentlig” snakker om (Lind 2005). I samtaler med et barn med cochleaimplantat kan reparasjoner ta lengre tid og ta mer plass, da kan det være lett og “miste tråden” i samtalen, det blir da viktig å vurdere hvor mye det er nødvendig å reparere.

I samtaler der en deltaker har en språkvanske er behovet for eksplisitt samarbeid i forbindelse med reparasjoner stort. Når en språkbruker har vansker med å finne ord, danne lengre ytringer og/eller artikulere ytringene, er det selvfølgelig naturlig at språklig funksjonsfriske deltakere er mer aktive i interaksjonsprosessen. Men like viktig er det at man er sensitiv overfor de signalene man får fra personen med en språkvanske (Lind 2005).

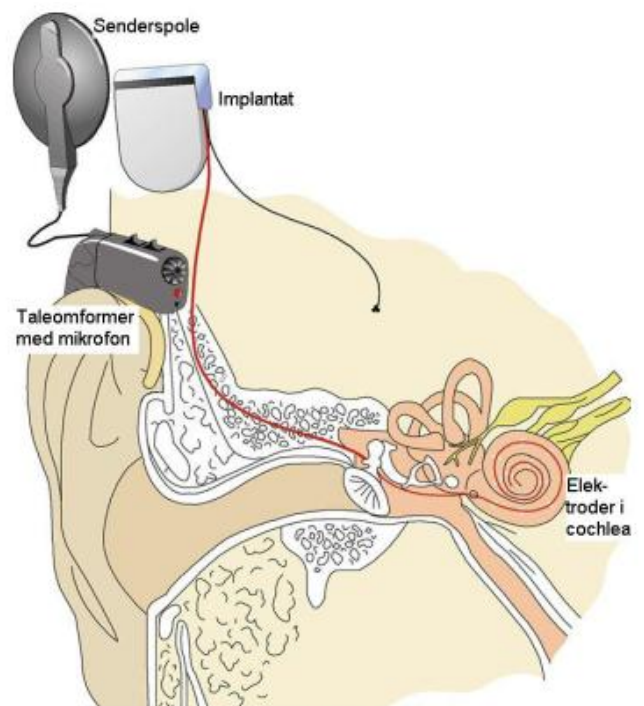
2.4 Cochleaimplantat

Wie (2005) betegner CI som den største og mest revolusjonerende begivenheten innen nyere audiologi og bruken av CI har radikalt endret døve barns mulighet til å oppfatte tale. Økt taleoppfattelse har blant annet medført økt mulighet til deltakelse i samfunnet, personlig, sosialt og med tanke på utdanning og arbeidsliv (Wie 2005).

2.4.1 Hvordan fungerer et cochleaimplantat?

CI er et avansert høreapparat. Det består av to deler - en utvendig og en innvendig del. Den ytre delen består av en prosessor (taleomformer), mikrofon og sender. Den indre delen består av en mottaker og elektroder som er plassert i cochlea. Apparatet fungerer slik at det overføres lydsignaler fra taleomformeren i den ytre del til mottakeren i den indre del som sender signalene videre til elektrodene i cochlea (Landsvik 2001).

Elektrodene formidler elektriske signaler til hørselsnerven. Herfra overføres de til hjernen, der de kommer til bevissthet som en form for lydoppfattelse. Apparatet fungerer ved at



Bilde hentet fra Statped 01.06.2011

mikrofonen bak øret tar inn lyden. Lyden bearbeides i prosessoren og sendes så trådløst via sendespolen til mottakeren i den indre del. Her dekodes signalene via hørselsnerven til høresentret i hjernen. Her blir signalene oppfattet som lyd (Simonsen og Kristoffersen 2001).

Cochleaimplantat og barn er et område som stadig er i utvikling og forandring. Teknologien endres, utvalget av barn som opereres endres og erfaringsgrunnlaget vokser. Cochleaimplantat er et område det har vært forsket lite rundt og som har vært og det er til dels ennå et sterkt omstridt emne (Simonsen og Kristoffersen 2001).

Skådalen kompetansesenter har utarbeidet en kunnskapsoversikt i forbindelse med prosjektet *“Barn med cochlea implantat”*. I følge denne kunnskapsstatusen har blant annet språkutvikling og kommunikasjon for pedagogisk tilrettelegging vært lite undersøkt i relasjon til barn med CI, sammenlignet med det store antallet medisinske – audiologiske undersøkelser. I de få studiene der kommunikasjon har vært tema, har kvalitative deskriptive studier med videoptak og intervju blitt brukt som metoder i datainnsamlingen. Forskningen om barn med CI har altså i stor grad konsentrert seg om medisinske og audiologiske forhold og mindre om de psykososiale konsekvensene av operasjonen. Pedagogiske implikasjoner og konsekvenser av implantatet har hittil vært lite dokumentert. Men det er en økende tendens til at andre faggrupper og andre problemstillinger enn de rent audiologisk relaterte dukker opp i forskningen (Simonsen og Kristoffersen 2001).

I 2004 ble det gjennomført et større prosjekt i samarbeid med Universitetet i Oslo (ISP) og Audiologisk avdeling ved Rikshospitalet, hvor de søkte å kartlegge taleoppfattelse, taleproduksjon og trivsel hos en stor gruppe barn med CI (Wie 2005).

2.4.2 Hvem får cochleaimplantat?

Utgangspunktet for å gi et døvt barn et CI er at barnet og familien oppfyller et sett med kriterier som sykehuset stiller. Kriteriene varierer noe mellom de ulike sykehusene. Bortsett fra de medisinske forholdene stilles det gjennomgående krav til barnets hørsel, kognitive nivå og personlighet, til foreldrenes forutsetninger og til den pedagogiske oppfølgingen (Simonsen og Kristoffersen 2001). Kriteriene ved vurdering av kandidater har endret seg i løpet av det siste tiåret. Det er gjennomgående skjedd en liberalisering og utvidelse av målgruppen på flere områder. Det gjelder alder ved operasjon, grad av hørselstap og ulike typer tilleggs handikap (Simonsen og Kristoffersen 2001).

Den teknologiske utviklingen av implantatet og brukererfaringer er med på å danne grunnlaget for endringer i kriteriene for implantasjon. Utviklingen går mot implantering av stadig yngre barn, gjerne ned til 5-6 måneders gamle spedbarn, samt implantering av barn og voksne med ikke fullt så store hørselstap, dette var ikke så vanlig tidligere (Wie 2005).

Både i Norge og internasjonalt er det delte oppfatninger om CI-operasjoner på barn. Døves organisasjoner har hevdet at de etiske aspektene ved operasjonene ikke har vært vurdert inngående nok, blant annet synet på døvhet som en medisinsk lidelse. I Norge ble det første døve barn av døve foreldre operert i 2000 (Landsvik 2001). Kan det tyde på at motstanden mot CI innenfor døves organisasjoner ikke lenger er så fremtredende?

I 1988 fikk det første døvfødte barnet i Norge cochleaimplantat. Fram til desember 2009 har Rikshospitalet implantert over 400 barn (Informasjon Rikshospitalets audiologiske avdeling). Siden 1999 har det årlig vært en vesentlig vekst i etterspørselen etter implantatet, og antall implantasjoner har økt kraftig. Rikshospitalets audiologiske avdeling anslår at omkring 80-90 % av de døvfødte og prelingvalt døve barn får cochleaimplantat (Wie 2005).

2.4.3 Oppfølging av barn med cochleaimplantat

Barn med CI har forskjellige individuelle behov. Foreldrene har ulike ønsker og velger selv oppfølging og opplæring for sitt barn. Hovedansvaret for oppfølging ligger hos pedagogisk-psykologisk tjeneste i kommunene (Statped 2008).

Behovet for individuelt tilrettelagt opplæring er nødvendig både ved opplæring i barnehage og i skole. CI gir hørselshemmede barn en hørsel, men det er ikke det samme som at barnet forstår hva det hører. Statlige spesialpedagogiske støttesystem sammenligner det med å høre et nytt språk for første gang. Barnet hører, men forstår ikke hva det hører. For barn med CI er språket et nytt språk som må tilegnes.

Foreldre kan velge mellom et oralt eller et tospråklig opplæringstilbud for barnet sitt. Et oralt opplæringstilbud baserer seg i hovedsak på bruk av norsk talespråk i opplæringen. Barnet oppmuntres til maksimal bruk av hørselen. Tegn, munnavlesning og andre visuelle hjelpemidler benyttes så lite som mulig. Det tospråklige opplæringstilbudet omfatter bruk av norsk tegnspråk og norsk talespråk. Dette opplæringstilbudet forutsetter at fagpersoner rundt barnet behersker både tegnspråk og talespråk. Barnet får opplæring i tegnspråk før det blir operert. Innenfor en tospråklig ramme finnes også totalkommunikasjon som metodisk

tilnærming. Det innebærer at andre visuelle hjelpemidler enn tegnspråk kan brukes som støtte til norsk talespråk i opplæringen. Begge opplæringstilbudene krever spesiell oppfølging (Statped 2008)

Foreldrene til barnet som er med i denne undersøkelsen har ønsket et tospråklig opplæringstilbud. De ønsker at barnet ikke skal gå glipp av muligheten til å lære seg både tegn og oralt språk. I hovedsak er det spesialpedagog, støttepedagog og forøvrig annet personale i barnehagen som har ansvaret for oppfølgingen av barnet i barnehagen. Opplæringstilbudet har bestått av lytte- og taletrening for å sikre barnet en best mulig utbytte av implantatene og sikker progresjon i språkutviklingen. Treningen forgår i en mindre gruppe barn og mer sjeldent individuelt. Treningen er balansert i forhold til kunnskap om hvordan observand lærer språket og til barnets egne forutsetninger.

Råd og veiledning er gitt gjennom et tett samarbeid med Skådalen Kompetansesenter. De tilbyr også veiledning til foreldrene.

2.4.4 Hva kjennetegner språket til et barn med cochleaimplantat?

Uten å kunne oppfatte tale er det svært vanskelig å utvikle et forståelig talespråk. Døve og andre barn med store hørselstap gjør seg andre hørselsmessige og lingvistiske erfaringer enn andre normalt hørende barn. Språket må læres didaktisk og det krever stor innsats. Wie beskriver at det er indikasjoner på at prosessering av språk hos døve versus normalthørende er noe forskjellig med hensyn til hvilke områder i hjernen som aktiveres. Etter cochlea implantering hos en prelingvalt døv person, ble det registrert aktivitet i den primære hørselshjernebarken i høyre hjernehalvdel, men ikke i hjernens "språkområde" (Wie 2005).

Det har vært og er fremdeles forskning som er rettet mot utvikling av taleoppfattelse, taleproduksjon og språkferdigheter hos prelingvalt døve barn som har fått cochleaimplantat. Resultatene viser entydig til at bruk av CI generelt har ført til bedre taleoppfattelse, gitt døve mulighet til å utvikle et forståelig talespråk og mulighet til utvikling av talespråklig kommunikasjonskompetanse. Fra de første barna som fikk implantat til barna som ble implantert i 2004 har det skjedd en radikal forbedring, i følge Wie (2005). Hun hevder forbedringene skyldes blant annet ny teknologi og bedre pedagogisk oppfølging. Wie sier også at resultater fra 2000-tallet viser at mange av de døvfødte og prelingvalt døve barna som

fikk implantat i tidlig alder, kan utvikle taleferdigheter og språkferdigheter tilnærmet likt normalthørende barn (Wie 2005).

2.5 Sosial interaksjon

Det særegne ved den muntlige dialogen er det dynamiske samspillet mellom deltakerne. Kommunikasjon som foregår i interaksjon ansikt til ansikt innebærer en vektlegging av de sosiale relasjonene. Vi kan ikke unngå å signalisere til hverandre hvilke forestillinger vi har om det sosiale forholdet til mottakeren. I samtalesituasjoner vil vi derfor måtte velge hvordan vi skal markere det sosiale forholdet til partneren. Vi vil dermed vurdere ytringene (våre egne og andres), ikke bare ut i fra deres informative verdi, men også ut i fra om de er passende i situasjonen og hva de signaliserer av relasjonelt forhold. Våre språklige valg er med på å definere vårt forhold til mottakeren som distansert eller nært, autoritært eller jevnbyrdig (Svennevig, Sandvik, og Vagle 1995).

2.6 Bakgrunn og teorigrunnlag for samtaleanalyse

Samtaleanalyse er en forskningstradisjon som utviklet seg på 60-tallet, i hovedsak gjennom arbeidene til Harvey Sacks. Starten på utviklingen av CA som forskningsretning begynte da Sacks startet med å gjøre empiriske studier av autentiske samtaler tatt opp på bånd. Disse studiene førte til grunnleggende antagelser om synet på samtale som sosial handling. CA er en systematisk analyse av språket i hverdagslige situasjoner og i menneskelige samspill - "talk-in-interaction" og språk i interaksjon (Hutchby og Wooffitt 1998).

CA kan også kalles "etnometodologisk samtaleanalyse". Etnometodologien er samtaleanalysens vitenskapsteoretiske forankring. Begrepet er skapt av sosiologen Harold Garfinkel (1967) som ville finne ut hvordan sosial orden er mulig, og hvordan vi har egne metoder til å skape orden og mening i interaksjon med hverandre. Enhver aktør i sosiale interaksjoner har praktisk kunnskap som er vesentlig for å organisere og gi mening til samspillet. Denne kunnskapen er hovedsakelig ubevisst. Aktørene forstår interaksjonens strukturprinsipper innenfra ved å støtte seg til sunn fornuft (Struve 2011).

I følge Garfinkel har etnometodologiske studier som mål å se på hverdagslige handlinger og deres implisitte prosesser for å gjøre dem forståelige. Aktørene mener alltid mer enn de sier.

Det er ikke bare interessant å vite hva de sier, men også oppfatte framgangsmåter som gjør det de mener forståelig (Garfinkel 1967). Etnometodologien former en aktørmodell hvor deltakerne i et samfunn ikke underkaster seg ytre normer, strukturer og tvang. De kan tvert imot selv forme den sosiale virkelighet i interaksjon med andre (Struve 2011).

“So the work I am doing is about talk. It is about the details of talk. In some sense it is about how conversation works. The specific aim is, in the first instance, to see whether actual single events are studiable and how they might be studiable, and then what an explanation of them would look like (lecture, fall 1967, Intro)”

(Sacks, Atkinson, og Heritage 1984)

Samtaleanalyse ser på den interaksjonen som skjer mellom deltakerne i en samtale. Vi kan studere hvordan deltakerne i samtalen koordinerer sine handlinger gjennom å ta turer og fordele talerommet. Samtaleanalysen undersøker deltakernes forhandling om mening og de regler og konvensjoner som deltakerne forholder seg til i fortolkningen av hverandres ytringer.

Hovedmålet med samtaleanalyse er at dersom man vil vite noe om talespråket må man ta utgangspunkt i det som faktisk sies. Det er gjennom å studere språket slik det er, at vi tilegner oss kunnskap om hvordan deltakerne i språklig interaksjon koordinerer sine handlinger og gjør seg forstått.

Samtaleanalyse tar utgangspunkt i studiet av språket slik det brukes. I reelle samtaler slik de forekommer i det virkelige liv, som en løpende og velordnet aktivitet mellom to eller flere personer i samarbeid. Talerommet fordeles etter bestemte regler og overgangene fra en persons tur til en annens er nøye koordinert. Det essensielle er hvordan deltakerne selv forholder seg til samtalen. Hvordan de agerer og reagerer i forhold til hverandre gjennom de bidragene de kommer med. Samtaleanalyse skal baseres på de kategoriene og de kontekstene som deltakerne selv realiserer, ikke på kategorier eller kontekster som observatøren/analytikerens har med seg fra nedarvede oppfatninger eller fra teorier som har større eller mindre gyldighet i analytikerens samfunn eller fagtilknytning (Femø Nielsen og Beck Nielsen 2011). Samtaleanalyse handler om å avdekke hvordan deltakerne forstår og

responderer til hverandre i deres turtaking i samtalen. Det sentrale fokuset er på hvordan handlingssekvenser skapes (Hutchby og Wooffitt 1998).

I samtaleanalyse som metode letes det etter de kvalitative mønstre i samtalen, man er ikke opptatt av å telle og kategorisere. Det vesentlige er å undersøke hvordan deltakerne skaper mening i samtalen gjennom å observere hvordan barnet forholder seg til de andre samtaledeltakerne (turveksling, sekvens og reparasjon) ved hjelp av både språklige og ikke-språklige midler. Samtaleanalysen handler altså ikke bare om språket, men om språket i interaksjon (Hutchby og Wooffitt 1998).

2.6.1 Samtaleanalyse

Samtaler er en vesentlig del av menneskets liv. Et vennskap består fortrinnsvis av samtaler og samspill mellom to eller flere personer. Samtaleanalysen er en metode for å undersøke tale i samspill. Den undersøker struktur og prosess i det språklige samspillet som skaper og opprettholder den intersubjektive forståelse (Kvale og Brinkmann 2009).

Jeg har valgt samtaleanalyse som analysemetode i denne oppgaven, fordi den særlig egner seg til å studere sosial interaksjon mellom deltakerne i samtalen. Metoden er egnet til å studere den kommunikative konstruksjonen av identitet, sosiale relasjoner og språkbruk.

Samtaleanalysen innebærer pragmatisk språkteori og dreier seg om hva ord og setninger gjør og meningen med et utsagn er den rollen det spiller i en spesifikk sosial praksis. I analysen undersøker man hvordan deltakere koordinerer sine handlinger i samtale, gjennom å ta turer og fordele talerommet. Det blir fokusert på samspillsekvenser, spesielt på hvordan deltakerne skifter på å snakke og utbedringer av feil i forbindelse med skiftene. Det sentrale er ikke de talende interaksjoner med et utsagn, men hva som oppnås med et konkret samtalesegment og hvilke mekanismer som brukes for å reparere og kompensere for manglende forståelse og enighet (Kvale og Brinkmann 2009).

Samtaleanalyse er også valgt fordi konteksten er av betydning og at dette er en analysemetode som undersøker deltakerne i et samspill med hverandre. Deltakerne i samtalen viser for hverandre hvordan konteksten skal forstås og de viser til hverandre hvordan de tilpasser seg den. Ethvert utsagn produserer en kontekst for påfølgende utsagn som deltakerne forholder seg til (Struve 2011). Forskning på kommunikasjon må altså ta utgangspunkt i språk som «naturally occurring social activities» (Sacks, Atkinson, og Heritage 1984).

Samtaleanalyse er valgt for å kunne studere, se “hva som skjer” i samtalen mellom barnet med cochleaimplantat og de andre barna i barnehagen. Samtaler og sosial interaksjon mellom barn gir en unik innfallsport til å analysere hvordan språket brukes i kommunikasjon.

Parker (2005) kritiserer samtaleanalysen for dens “tekstempirisme” – det at man bare kan beskjeftige seg med det som ses direkte i utskriften og at den derfor utelukker for eksempel makt og ideologi, hvis de ikke nevnes direkte. Parker (2005) hevder også at analysen kan bli oppfattet som “meningsløs gjenbeskrivelse”, der forskeren ganske enkelt gjentar det som sies i utskriften, men på en mer detaljert måte (Parker 2005). Lind (2005) argumenterer for at samtaleanalysen har en spesiell styrke i at den er så spesifikt rettet mot hverdagssamtalen og de enkelte deltakerne i denne. Som videre begrunnelse for å bruke analysen på tross kritikken, legger jeg vekt på at samtaleanalyse har spesiell gyldighet og relevans for barn med cochleaimplantat – barn som ofte har en språkvanske. Dette fordi de fenomenene vi arbeider med (samtalestrukturer og samtalestrategier) er så sentrale for menneskers måte å være i verden på.

3.0 Forskningsmetode

I dette kapitlet vil jeg belyse forhold knyttet til de metodiske valgene jeg har gjort med hensyn til undersøkelsen. Jeg gir en beskrivelse og begrunnelse av den metodiske tilnærmingen, klargjøring av vitenskapsteoretiske utgangspunkt, valg av forskningsdesign, utvalg, observasjon og videoopptak. Tilslutt kommer vurderinger knyttet til validitet, reliabilitet, generalisering og etiske refleksjoner.

3.1 Metodisk tilnærming

Problemstillingen og utvalgskriteriene er utgangspunktet for mitt valg av metode. Jeg henter data som er innsamlet til undersøkelsen. Oppgaven vil også hente inspirasjon fra tidligere forskning; Ingrid Rossen Haavi (2008) sin masteroppgave: “Pragmatiske ferdigheter hos barn med cochleaimplantat – belyst ved et kasstudie.” Jeg har brukt Haavi (2008) sin masteroppgave som inspirasjon og refleksjon for hvordan studien kan gjennomføres. Jeg har i denne oppgaven formulert nye problemstillinger og nye innfallsvinkler. Hovedforskjellene på

oppgavene er blant annet at mine funn ikke kommer til å bli presentert kvantitativt, men gjennom en kvalitativ presentasjon.

For å kunne begrense materialvalget, har jeg latt meg inspirere av det Lind (2005) betrakter som logopedisk praksis. Det innebærer at jeg ikke har transkribert alt datamaterialet, men tatt utgangspunkt i det som er relevant i forhold til problemstillingen. Jeg har prioritert å bruke tid på å se gjennom opptakene (observere og registrere) og deretter valgt ut typiske utdrag av samtalen for transkripsjon og analyse (Lind 2005). Dette er også gjort, fordi i betraktning samtaleanalyse legger vekt på naturlige situasjonene.

For å finne svar på problemstillingen har jeg valgt å studere et barn med cochleaimplantat i henholdsvis naturlige situasjoner sammen med andre barn og voksne. Jeg har tatt utgangspunkt i totalt fire samtalsituasjoner som er relevante i forhold til problemstillingen. Studien av et barn med CI utgjør ikke noe representativt utvalg og jeg vil derfor klassifisere arbeidet som en kasus-studie.

Hvilken forskningsmetode er best egnet til å kunne svare på problemstillingen? Med en kvantitativ tilnærming vil jeg hatt fokuset rettet mot fakta i det sosiale samspillet og årsaker til ulike forhold som jeg finner der. Man ser etter forklaringer på fenomener. En kvalitativ tilnærming vil ha fokuset rettet mot å se sammenhengene og strukturene i den virkelige setting, å forstå deltakerens perspektiv. Kvalitativ metode er derfor den mest hensiktsmessige i denne sammenhengen, men en viss kombinasjon mellom metodene er likevel nødvendig.

3.2 Forskningsdesign – kasus design

Som kvalitativ forsker vil blikket vendes mot menneskers hverdagshandlinger i naturlige kontekster. Det mest hensiktsmessige vil være en kasusstudie som gir detaljerte beskrivelser av det som studeres i sin kontekst. Det er kasuset som er i fokus for forskerblikket. Når det blir rettet fokus mot et spesifikt kasus i dets naturlige kontekst vil en slik forskningstilnærming være med på å avdekke interaksjonen mellom de ulike faktorer som er karakteristisk for kasuset i den settingen. På denne måten blir det mulig å gi en helhetlig beskrivelse av det som studeres, noe som også er målet for all kvalitativ forskning (Postholm 2010).

Hensikten med å bruke kvalitativt forskningstilnærming med et kasustilfelle er å se på hvordan barnets virkelige liv kommer til uttrykk i de hverdagslige situasjonene med andre barn i barnehagen. Det har vært viktig for meg å se på hvordan barnets virkelige liv kommer til uttrykk i de hverdagslige samspillsituasjonene i barnehagen, istedenfor for å se på andre sine beskrivelser og kliniske tester av barnet.

Fordelen med bruk av kasusstudie er at man kan gå i dybden og få en dypere innsikt i prosessene som ligger til grunn i utviklingen. Ulempen med en slik studie, er at det kan være vanskelig å generalisere funn til andre barn i andre sammenhenger (Tetzchner 2001).

Kasusstudier har mye felles med etnografisk forskning. Etnografien legger stor vekt på konteksten som studien foregår i. Fokuset er på situasjoner som minst mulig er preget av tilrettelegging. Kasusstudier tar generelt for seg et mer avgrenset felt enn etnografien. En studerer ikke hele situasjonen, men plukker ut ett eller flere aspekter som en går inn og ser nærmere på (Matre 2000).

Kasusstudier kan ikke generaliseres. Målet er likevel at jeg skal klare å si noe om en større del av den populasjonen som kasusene en undersøger hører til. Jeg vil nok ikke kunne klare å generalisere de resultatene og den innsikten jeg får fra studie ut over den aktuelle observand og den aktuelle situasjonen. Men jeg vil nok kunne danne hypoteser om hvordan et barn med CI anvender språket pragmatisk i sosial interaksjon med andre barn i barnehagen.

3.3 Utvalg

I kvalitativ forskning er det hensiktsmessige utvalget et generelt utvalgskriterium som danner utgangspunktet for valg av setting eller personer (Creswell 1998). Den vanligste utvalgsprosedyren er å velge observand til studiet på bakgrunn av fokuset i undersøkelsen, et hensiktsmessig eller strategiske utvalg. Undersøkelsen er ikke direkte overførbar eller generaliserbar til andre barn med cochleaimplantat. Men handlinger i en setting kan tilpasses og overføres til en annen lignende setting (Postholm 2010). Denne studiens observand kan ikke sies å være representativ for en populasjon, men det kan ses på som et informasjonsrikt individ med tanke på hva som er formålet med undersøkelsen (Vedeler 2000).

Vedeler (2000) hevder at innenfor kvalitative studier er kvaliteten på analysen viktigere enn utvalget og at det er vanlig og ikke ha alt for strenge utvalgskriterier.

Denne studiens observand går i barnehagen der jeg jobber. Jeg tok kontakt med foreldrene til observanden med en forespørsel om deltakelse. De stilte seg positive. Siden andre barn i barnehagen også kunne bli med på videoopptakene ble alle foresatte tilsendt et informasjonsskriv (godkjent av NSD) om prosjektet, samt samtykkeerklæring. Da disse var mottatt kunne videoopptakene starte.

3.3.1 Observanden

Ole er en glad og fornøyd gutt som var 5 år da opptakene begynte. Han var 8 måneder gammel da han fikk implantert CI. Etter ca. 4-5 uker ble lyden på begge implantatene slått på. Det vil si at Ole fikk gradvis tilgang til hørsel rundt 9-10 måneder gammel.

Ole er godt kjent med barnehagens rutiner, personale og de andre barna. I barnehagen har Ole 8 timer med spesialpedagog pr uke. Spesialpedagogen arbeider med fokus på språktrening, lytting og sosial kompetanse. Ellers er det en støttepedagog som er satt inn som styrkingstiltak på hele barnegruppen som Ole er i. Videre er Ole med på faste fellesaktiviteter som samlingsstund, aldersbaserte klubber og fri lek.

I starten når prøveopptakene begynte var Ole lite sammen med de andre barna i barnehagen. Han lekte mye for seg selv og ved siden av andre barn, og ellers var han mye knyttet til de voksne i barnehagen. Dette så jeg kunne bli en utfordring, ettersom problemstillingen handler om hvordan Ole bruker språket i sosial interaksjon med andre barn i barnehagen. Jeg var innstilt på at problemstillingen kunne bli forandret og reformulert til å se på hvordan Ole brukte språket sammen med voksne. Da jeg skulle begynne med datainnsamlingen observerte jeg at det ikke var nødvendig å bearbeide problemstillingen, da Ole i mye større grad er delaktig i lek sammen med andre barn i barnehagen.

Gjennom ulike tester ble Ole sitt utviklingsnivå kartlagt. Resultatet viser at Ole ikke har generelle vansker, men språklige vansker. Ole trenger en voksen som kan veilede ham i leken og i samspillet sammen med andre barn.

3.4 Feltnotater

Feltnotater har jeg gjort i forkant og i etterkant av videoobservasjonene. Dette kan være notater som er betydningsfulle for forståelsen av de forskjellige situasjonene som jeg filmer barnet i. I en barnehage er det mye som skjer og små hendelser, utsagn og lignende som videokameraet ikke fanger opp kan få innflytelse på det som skjer umiddelbart etterpå. Det er derfor viktig å få notert ned dette. Uformelle samtaler med barn, foreldre og personale som kan bli betydningsfulle for undersøkelsen har også blitt notert ned.

3.5 Observasjon

Observasjon er ett av flere redskap som forsker kan benytte seg av for å samle inn data fra forskningsfeltet. Som kvalitativ forsker er man opptatt av å observere aktiviteter i sin naturlige setting. Observasjoner i praksis fordrer at forskeren stadig utvikler sin teoretiske kunnskap for å utdype og videreutvikle sin forståelse av praksisfeltet. På denne måten konstrueres ny kunnskap, både om teori og praksisfeltet, samtidig som teori og praksis forenes i en helhetlig forståelse. Som forsker betyr det at man må sette seg inn i ny teori eller gå grundigere inn i kjent teori for å forstå observasjonene som blir foretatt (Postholm 2010).

Det er problemstillingen som styrer hvilke temaer som blir fokuset for observasjonen. Problemstillingen i denne oppgaven er knyttet til naturlige situasjoner mellom barn og voksne i barnehagen. Da må data samles inn gjennom ikke-eksperimentell situasjon. Jeg har stilt visse krav til situasjonen jeg observerer - situasjonene skal være mest mulig naturlige, lystbetonte og i trygge og kjente omgivelser.

3.6 Gjennomføring av videoopptak

Jeg har brukt videokamera som det viktigste hjelpemiddelet i datainnsamlingen. I videoopptakene får en ikke bare med den verbale, men også den non-verbale kommunikasjonen og aktiviteten som observand holder på med. På denne måten kan relasjonene mellom deltakerne i situasjonen bli fanget opp. Ved bruk av videoobservasjon håpet jeg på å kunne gjenskape atmosfæren i konteksten og få en opplevelse av situasjonen i etterkant. Observasjonene vil følge strømmen av naturlige handlinger i den settingen som kaset befinner seg i. Fokuset må være systematisk og hensiktsmessig i forhold til problemstillingen (Postholm 2010).

Datainnsamling ved hjelp av videoopptak har også sine avgrensinger. Et kamera fanger ikke opp alt som skjer, det er bare et utsnitt av det som skjer rett foran kameraet. Det som skjer bak kameraet, eller like før opptaket, kan være vesentlig for undersøkelsen. Som supplement til videoobservasjon vil mine egne observasjoner og feltnotater skrives ned i etterkant eller mens observasjonen og videoopptakene foregår.

Videoopptak og prosessen i etterkant med transkribering og analysing er svært tidkrevende. Derfor har dette blitt avgrenset. Jeg har filmet omtrent 3-4 timer med råmateriale. Deretter har jeg valgt ut det materiale/situasjoner som inneholder det mest vesentlige i forhold til problemstillingen. Deretter har jeg transkribert situasjonen fra muntlig til skriftlig form for at opptakene deretter skulle bli egnet for analyse.

Jeg har i løpet av barnehagehverdagen fokusert på å filme situasjoner som først og fremst er naturlige. Jeg har prøvd å sile ut og finne frem til de situasjoner som er rikest på samspill og kommunikasjon mellom barna.

3.7 Nedtegnelser og transkripsjoner

For å kunne analysere en samtale er det nødvendig å kunne “fange” den i en mer håndfast form. Denne overføringen kalles transkribering og innebærer en oversettelse fra en fysisk samtale til en abstrahert og skriftlig form (Kvale og Brinkmann 2009). Det er disse utskriftene som blir materiale for analysen. Femø Nilsen og Beck Nilsen (2005) argumenterer for at detaljeringsgraden er nødvendig for å ikke overse faktorer som er vesentlige for forståelsen og fenomener som kan være relevante i forskningen. Samtidig mener de det er viktig med en begrensing mot uendelig detaljering. Jeg har forsøkt å gjengi det som synes vesentlig for slik å løfte fram de fenomenene i samtalen som jeg studerer.

Transkripsjon kan være en tidkrevende prosess. Jeg har derfor ikke transkribert alle data fra videoopptakene. Jeg har sett gjennom alle opptakene mange ganger før jeg har tatt bort de minst interessante eller de som har dårlig bilde og/eller lyd kvalitet. Deretter gjorde jeg meg kjent med det materialet som var igjen og grovtranskriberte dette. På denne måten fikk jeg en bedre innsikt i materialet og så at det var enkelte deler av samtalsituasjonene som spesielt var vesentlige for oppgaven.

Opptakene ble spilt av gang på gang, slik at transkripsjonene ble mer og mer nøyaktige og detaljrrike. Kvale og Brinkmann (2009) uttrykker skepsis til å benytte utskrift av intervjuer

atskilt fra opptakene, da han mener transkripsjoner skaper hybrider, kunstige konstruksjoner som verken er dekkende for den muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil. Opptak av situasjoner innebærer en første abstraksjon fra deltakerens direkte fysiske tilstedeværelse og det medfører tap av kroppsspråk, stemmeleie og intonasjon. Femø Nielsen og Beck Nielsen (2005) foreslår en analysestrategi hvor avlytting av opptakene blir sentralt og transkripsjonenes betydning nedtones. Ut fra min problemstilling har jeg aktivt brukt både transkripsjon og lytting til videoopptakene under analysen. Dette for å sikre tydelig og sikker informasjon som bedrer utgangspunktet for å gjøre valide dataanalyser. Underveis i prosessen har jeg tatt valg i forhold til hvor fokuset skal være og hva som derfor kan oppleves som uvesentlig å få fram i transkripsjonene. Detaljnivået i transkripsjonen er dermed blitt justert underveis i prosessen.

Jeg har valgt å følge normalortografi i transkripsjonene slik at de er mer lesbare og tilgjengelige. Det ble dermed ingen fonetisk transkripsjon da for eksempel *barnet* og *det* skrives med bokstaven *t* i slutten av ordet, selv om denne lyden er stum. Jeg har valgt å skrive bokmål på ord som ligger nær opp til skriftspråket, men eventuelle særmerkede dialekt uttrykk og muntlige former har blitt tatt vare på og er skrevet fonologisk. Jeg har skrevet feiluttalelser av lyder og ord fonologisk for å få fram det barnlige uttrykket. Dette gjelder enkelte ord. De aller fleste ordene har jeg skrevet i samsvar med skriftspråket eller som dialekt. For å anonymisere materialet som skal vises i oppgava har jeg fjernet navn, stedsnavn, datoer og lignende, slik at personer og situasjoner ikke blir gjenkjennbare.

I følge Hutchby og Wooffitt (1998) skal forskning som bruker samtaleanalyse legge stor vekt på bruk av utdrag fra transkripsjon. Situasjonene som er transkribert skal være så naturlig forekommende som mulig. Transkripsjonen av data er kjernen i analysen den er viktig på to områder. For det første er transkripsjonen en nødvendighet for å kunne gjennomføre en samtaleanalyse. For det andre vil arbeidet med selve transkripsjonen være et særegent stadium i prosessen av dataanalysen i seg selv. Hutchby og Wooffitt (1998) understreker at det er viktig at transkripsjonene ikke er tenkt som data. Dataene består av videoopptakene og evt. lydopptak av naturlige situasjoner (Hutchby og Wooffitt 1998).

Det finnes ikke et transkripsjons system som er i stand til eller som gjør krav på å være i stand til å fange opp alle mulige fenomener som forekommer i interaksjoner. Likevel er det gjennom transkripsjon at detaljene i samtalen kommer fram. Det er først gjennom transkripsjon at taletid, overlapping, hull i samtaler og pauser blir tydeliggjort. Stress,

intonasjon og tonehøyde i samtalen blir også tydeliggjort gjennom transkripsjonen (Hutchby og Wooffitt 1998).

Femø Nielsen og Beck Nielsen (2005) beskriver samtaleanalysen egne normer for utskrift av data som har relevans for samtaleanalyseområdet. De hevder at følgende fenomener som dukker opp er av relevans for forskere:

- Betydningen og funksjonen av en ytring
- Spørsmål om dominans og samarbeid mellom deltakerne
- Turtaking
- Betydning og bruk av minimale ytringer (typen ja, nei, mm, nå)
- Betydning og bruk av latter og andre ikke-leksikalisierende uttrykk (latter, fnising, hosting)
- Eksterne faktorerers innflytelse
- Pauser, nøling og prosodiske fenomener (trykk, tone)

3.8 Bearbeiding av data og analyse

Kvalitative analyser begynner med den første observasjonen og forskerens første blikk på problemstillingen. Datainnsamling og analyse er gjentatte og dynamiske prosesser. Analysene er ikke ferdige når alt materialet er samlet inn, tvert i mot er det da analyse og bearbeiding av data starter (Postholm 2010).

Analysen vil preges av forskerens egne perspektiver. Forskerens erfaringer og opplevelser eller subjektive, individuelle teorier kan prege analyseprosessen. Intensjonen med kvalitative analyser er at forskeren skal møte datamaterialet med et mest mulig åpent sinn. Som forsker skal man legge til side allerede ervervede perspektiver, være bevisst på egne fordommer, synspunkter og antagelser angående fenomenet det forskes på, slik at forskeren kan møte det med et så åpent sinn som mulig (Postholm 2010).

3.9 Generalisering, validitet og reliabilitet

Generalisering, validitet og reliabilitet er sentrale begreper innen forskning, og inngår i verifiseringen av kunnskap som er kommet fram. I følge Kvale og Brinkmann (2009) bør verifiseringsarbeidet være en del av hele forskningsprosessen. Verifisering arbeidet hører ikke til i en spesiell undersøkelsesfase i forskningen, men må gjennomsyre hele forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2009) forkaster ikke begrepene pålitelighet, gyldighet og generalisering, men begrepsliggjør dem i nye former som er relevante for intervjuforskning og kvalitativ forskning. Kvale ønsker å gjenfortolke disse hverdagsbegrepene på måter som passer til kunnskapsproduksjonen i forskning. Forståelsen av verifikasjon begynner i den levende verden og i dagligspråket. Spørsmål om pålitelige håndverkere og pålitelige iakttagelser, gyldige argumenter, overføring fra ett tilfelle til et annet, inngår som deler av hverdagens sosiale samspill. (Kvale og Brinkmann 2009).

Kvalitativ forskning skal i mindre grad fokusere på universell og objektiv kunnskap som skal gjelde for alle. En skal vektlegge kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet. Lind (2005) kaller dette “økologisk validitet”. Det arbeidet vi gjør med kartlegging og analyse har spesiell relevans for de personene vi arbeider med, nettopp fordi de fenomenene vi arbeider med er så sentrale for menneskers måte å være i verden på. Samtaleanalysen har dermed en helt spesiell styrke i at den så spesifikt er rettet mot hverdagssamtalen og de enkelte deltakerne i denne (Lind 2005).

Kunnskapen som kommer fram gjennom forskningen skal brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i lignende situasjoner. Barn med cochleaimplantat er unike og har stor variasjoner innenfor språkutvikling. Det er derfor nødvendig med en allsidig kunnskap som kan vurderes i forhold til det enkelte barn. En universell kunnskap trenger ikke nødvendigvis å hjelpe alle barn med cochleaimplantat. Kvalitativ analyse interesserer seg ikke for en representativ kunnskap som skal gjelde alle, men for en grundig beskrivelse av enkeltstående tilfeller, som deretter representeres som eksempler på fenomener (Femø Nielsen og Beck Nielsen 2005).

Det er viktig at forskeren presenterer tilstrekkelig informasjon om hva som er gjort i forskningsprosessen slik at analytiske generaliseringer kan foretas. I min sammenheng betyr redegjørelsen jeg som forsker kan gjøre ulike forhold i forskningsprosessen, skal gi mulighet til å gjøre vurderinger av hvorvidt de funn jeg hevder å ha gjort kan ses som en rettesnor for

hva som kan være til hjelp for andre barn med cochleaimplantat. På denne måten kan kunnskapen anvendes av andre.

3.9.1 Validitet

Forskning skal søke å gi en sann eller kredibel kunnskap. Jeg har derfor vurdert om de instrumenter som er anvendt måler det de er tenkt å måle (reliabilitet). Jeg har også vurdert om mine konklusjoner ut i fra materialene er gyldige (validitet), samt om de resultatene kan gjelde andre barn med cochleaimplantat.

Validitet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann 2009). For å ivareta validiteten må jeg vurdere ulike forhold som kan påvirke resultatene. Jeg har nøye vurdert hvilke situasjonene som jeg velger å fordype meg i slik at de ikke påvirker undersøkelsen på en uheldig måte. Jeg har også vurdert mitt nærvær som forsker, at jeg ikke er med på å påvirke funnene.

Reliabilitet kan i følge Kvale (2009) måles i forhold til hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. For å sikre reliabiliteten i samtaleanalysen er det viktig å sikre den tekniske kvaliteten på opptakene og ha tilstrekkelige transkripsjoner. For å sikre dette vil jeg i det følgende beskrive hvordan jeg har arbeidet med disse aspektene.

3.9.2 Utvalgskriterier

I kvalitativ forskning er *hensiktsmessige utvalg* et generelt utvalgskriterium som danner utgangspunkt for valg av setting og personer (Postholm 2010). Kriteriet for utvalget av observand til studien er foretatt på bakgrunn av problemstillingen. Ole kan ikke sies å være representativ for en populasjon, det er ikke snakk om en direkte overføring eller generalisering til andre barn med cochleaimplantat. Det vesentlige med undersøkelsen er at det som skjer i en setting kan tilpasses og overføres til en annen lignende setting. Stake og Trumbull (1982) kaller dette for naturlig generalisering. Det forutsettes at de ulike settingene beskrives på en detaljert måte, slik at det er mulig å oppdage likheter mellom det som er beskrevet og andre kontekster. På denne måten kan handlinger i en setting kunne tilpasses og overføres til en annen lignende setting (Stake og Trumbull 1982).

For å kunne svare på problemstillingen har jeg valgt følgende kriterier som nødvendige:

- At observand fikk slått på og implantert cochlea før 12 måneders alder. Simonsen og Kristoffersen (2001) viser til forskning der små barn som fikk operert CI mellom 14-23 måneder hadde bedre utbytte av operasjonen enn på et senere tidspunkt. Dette kan ha effekt på språkutviklingen til observand
- Ingen andre funksjonshemninger og/eller tilleggs tilstander som kan være utslagsgivende på språkutviklingen.
- At observand har brukt implantatet store deler av dagen siden operasjonen ble utført.

Observand går i samme barnehage som jeg jobber i. Det var derfor et naturlig valg å velge ham når han oppfylte mine utvalgsriterier. Fordelene og ulempene ved den nære relasjonen kan være mange. En vesentlig fordel er at jeg er på forhånd var kjent med observand og jeg hadde et godt utgangspunkt for å vurdere om de situasjonene jeg observerer er naturlig forekommende eller om de er tilgjorte for videokameraets sin skyld. Samtaleanalysen legger vekt på at de situasjonene som blir analysert er av så naturlige som mulig. Det har også vært viktig for meg at observanden og andre rundt ham har kunne følt seg trygge og tilpassede i situasjonen selv om de har blitt filmet. Ulempen med min nære relasjon til observanden, er mine tidligere erfaringer sammen med han kan virke inn på situasjonen.

3.10 Etske refleksjoner

Etske spørsmål er integrert i alle faser i forskning. Det kan og bør stilles spørsmål ved verdien av den produserte kunnskap og vedrørende studiens bidrag til samfunnet i en forskningsprosess. Samfunnsforskning bør tjene vitenskapelige og menneskelige interesser hevder Kvale og Brinkmann (2009).

Kvale og Brinkmann (2009) sier at de etske problemer som kan oppstå i forskningssammenheng kan oppstå på grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med å “utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige”. Etske problemstillinger vil prege forskning og man bør ta hensyn til mulige etske problemer helt fra starten på undersøkelsen og helt til den endelig er ferdig (Kvale og Brinkmann 2009).

Nasjonal forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utviklet forskningsetiske retningslinjer innen forskningsetikk for fagområdene samfunnsvitenskap,

humaniora, juss og teologi. Retningslinjene gir gode holdepunkter for de avveininger og refleksjoner som må gjøres under forskningsprosessen. Komiteen vektlegger at forskningens sentrale forpliktelse er streben etter sannhet og at den vitenskapelige redelighet blir sentral. Jeg har forsøkt å ivareta dette gjennom å gi nøyaktige beskrivelser av ulike situasjoner og sider ved undersøkelsen. Jeg har forsøkt å synliggjøre og bevisstgjøre forhold som kan påvirke og prege forskningen som mulige feilkilder. Gjennom behandling av videoobservasjonene og analysen har jeg samkjørt utskrifter og lydopptak flere ganger for å kunne gjengi identiske sitater av observanden.

Foreldrene til de barna som deltar i undersøkelsen har blitt informert og gitt samtykke til deltakelse på vegne av sine barn. Jeg har lagt vekt på å gi en ryddig, skriftlig og til dels muntlig informasjon om oppgaven, samt strengt behandle oppbevare innkomne data med tanke på å verne om konfidensialiteten til barn og observanden.

Det har vært viktig å etablere kontakt og god kommunikasjon med deltakerne i undersøkelsen for å skape gode og trygge relasjoner i videoobservasjonene. Som forsker er det viktig for meg å ha en respektfull og oppmerksom holdning i møte med barna jeg møter som deltar i forskningen.

Problemstillingen og prosjektbeskrivelsen i masteroppgaven ble godkjent av aktuelle instanser før informasjon og samtykkeerklæringer ble delt ut. Siden undersøkelsen omfatter barn som mangler samtykkekompetanse ble informasjon til foreldre vektlagt, slik at de på barnets vegne kunne ta gode beslutninger.

4.0 Presentasjon, analyse og drøfting

Oppgavens fokus har vært problemstillingen «*Hvordan bruker et barn operert med cochleaimplantat språket pragmatisk i sosial interaksjon med andre barn i barnehagen?*».

Det er i følge Lind (2005) mange måter å analysere en samtale på. Jeg har i analysen forholdt meg til noen forhåndsdefinerte kategorier som er basert på samtaleanalysen. Kategoriene vil fortelle meg noe om fordelingen av talerommet, balansen og reparasjon i samtalen og ulike språk kategorier som kan ha betydning for språkutviklingen.

Jeg har valgt å presentere totalt fire samtalsituasjoner, som er transkribert og analysert (transkripsjonsnøkkelen ligger som vedlegg). Situasjonene er et utvalg av selvstendige episoder som skjer gjennom samtalen/leken. Jeg vil ta for meg ulike pragmatiske fenomen med utgangspunkt i samtaleanalysen. Jeg vil presentere drøftingen og analysen sammen og analysere de ulike funnene opp mot både problemstillingen og teori.

Jeg har valgt å la hele transkripsjonen ligge ved og fungere som et bidrag for deretter drøfte enkelte eksempler hentet fra transkripsjonen i analysen (Femø Nielsen og Beck Nielsen 2011). Analyse kan fremlegges på mange måter: Jeg har tatt utgangspunkt i en artikkel fra Schegloff et al. 1977 der man har formatet; Påstand og deretter et dataeksempel (Schegloff, Jefferson, og Sacks 1977). Jeg har tatt med de mest typiske eksemplene eller de «beste eksemplene» fra datainnsamlingen og analysert disse. Jeg har fokusert på å ta med de sekvensene som jeg mener er mest relevante for problemstillingen. Samtalsituasjonene er presentert som selvstendige sekvenser siden de er filmet på ulike tidspunkter.

I den første samtalsituasjonen har jeg tatt med ulike funn som er fremtredende ved observanden. I de tre andre samtalsituasjonene har jeg fokusert på det unike og det som skiller seg ut ved den enkelte situasjonen med utgangspunkt i samtaleanalysens begreper og kategorier. Jeg har gjort dette fordi jeg kun har en observand som viser likhetstrekk gjennom alle de fire sekvensene og dermed unngår jeg for mye repetisjon.

Etter hver samtalsituasjon har jeg forsøkt å svare på de tre delproblemstillingene. I oppsummeringen av sentrale funn har jeg samlet alle svarene i forhold til de ulike problemstillingene. Til slutt har jeg gjort en samlet vurdering av de mest sentrale funnene.

4.1 Samtalesituasjon 1: Utelek

Denne situasjonen utspiller seg på formiddagen ute i barnehagen. De største barna (4-5år) er ute sammen på barnehagens uteareal. Ole og Mina (4 år) leker sammen i en lekebuss som er plassert i utkanten av utearealet i barnehagen. De har med seg hver sin leketelefon som er sentral i leken. Jeg filmer og deltar lite i samtalen. Mina sitter foran rattet på bussen, Ole er i passasjerstet og jeg (J) sitter bak i bussen.



Illustrert bilde

1. Mina: vi skal til Afrika! ((Mina sitter og styrer bussen))
2. Ole: [Mikkel Rev?]
3. Ole: (Afri...) Er mikkkel rev?
4. J: er Mikkel Rev i Afrika?
5. Ole: ja ((Ole og Mina holder hver sin en leketelefon i hendene))
6. J: ja
7. J: kjøre forsiktig da
8. Mina: @
9. J: har dere på selen da? (2)
10. Mina: ja
11. J: Ole har du på selen?
12. Ole: ja ((Ole slår på tastene på telefonen))
13. Mina: [jeg kjører på henne] ((Mina peker på en voksen ute i barnehagen))
14. Ole: [ring ring]((Ole tar telefonen og slår på tastene og tar den opp til øret og ringer))
15. Ole: hallo Mina, hallo Mina, hallo Mina?
16. J: Mina, telefonen din ringer
17. Ole: [hallo]– skal vi kaste denne? ((Ole tar han opp en vedkubbe som ligger på gulvet i bussen))
18. Mina: [hei. Ja vi skal kjøre til Afrika nå]
19. Ole: åja, hade. ((Ole trykker på telefonen med spissen på vedkubben))
20. Mina: hade (6)
21. Ole: (æ) ((Ole prøver å legge på røret på telefonen))
21. Mina: hei hei! <F hallo kan du høre meg? F> (@@)((Mina tar opp telefonen og ringer til Ole))
22. Ole: [hallo=]
23. Mina: kan du= gjette? ((Mina ringer Ole))
24. Ole: ja
25. Mina: (@) gjette - jeg sier gjette.
26. Ole: (gjette/lette?)
27. Mina: ja kan du gjette?
28. Ole: ja ja, hade.
29. Mina: [hade] (5)
30. Mina (@) sånn..((Mina brummer/nynner videre..later som hun kjører bussen)) (12 fylt pause)
31. Ole: ((Ole legger fra seg telefonen i vinduskarmen på bussen og klapper i hendene))
32. Mina: nå kjører vi <F fortore F>.
33. Ole: <F å nei= F> ((Ole tar seg til ansiktet/kinnene))
<F å nei @= F> ((Ole later som telefonen faller ut vinduet))
32. Mina: @@
33. Ole: jeg er ikke..
34. Mina: [fort fort fort fort fort] (3)
35. Ole: ååååæ ((Ole later som han mister telefonen ut av vinduet i bussen))
36. Mina: fort fort fort ((Mina nynner/synger))
37. Ole: <F ææ F> ((Ole lener seg ut vinduet å veiver med armene))
38. Mina: [Nå ringer telefonen]
39. Mina: hei Ole.
40. Ole: hallo=

41. Mina: er det deg @?

42. Ole: [<HI ja HI>] ((Ole tar telefonen opp til munnen å hylar inn i den))

43. Mina: @@@

44. Mina: kan du høre meg?

45. Ole: (høre deg ja hallo) hade (2)

46. Mina: kan du gjette?

47. Ole: <HI gjette/gjekke? HI>

48. Mina: @@@

49. Ole: <HI gjette/gjekke HI> ! ((Ole skriker høyt inn i telefonen))

50. Mina: @ gjette @ (3)

51. Ole: ((Ole slår på telefonen))

52. Mina: kan du gjette?

53. Ole: <HI Gjette HI> ((Ole skriker inn i telefonen))

54. Mina: gjette

55. Mina: jeg sier gjette, så må du gjette --

56. Ole: gjette/gekke hallo () hade ((Ole tar telefonen opp til munnen))

57. Mina: hade

58. J: [Ole, Ole ?] (2)

59. Ole: ja?

60. J: du skal gjette. Hvem er det? Hvem ringer?

61. Ole: jo

62. J: er det Johanne? --

63. Ole: hæ?

64. J: er det Johanne som ringer?

65. Mina: [nei]

66. Ole: [det er en (blåkala)] ((Ole har sett noe ut vinduet- han peker ut))

67. J: hæ?

68. Ole: det er en blådame ((Ole peker ut vinduet på bussen))

69. J: hæ? En blå..? (2)

70. Ole: en blådame ((Ole peker ut vinduet))

71. Ole: blådame!

72. J: hva betyr det? --

73. Ole: blådame

74. J: blådame

75. Ole: ja

76. J: hva er det?

77. Ole: blå (nagga) å se, der er <HI tiger HI>! ((To gutter kommer løpende mot bussen –de har spader som de leker er klør på hendene))

78. J: hvem kommer nå?

79. Ole: en tiger!

80. J: tiger?

81. Ole: ja!

82. J: en tiger!

83. Ole: [å nei må stoppe å nei]

84. J: er den skummel?

85. Ole: ja! Kom igjen Johanne!

86. J: hvor skal vi? kjør Mina!

87. Ole: (<HI blådame! Blådame, blådame blådame! HI>)

88. Ole: <HI Mina fort deg! HI> ((Mina ratter med rattet i bussen – later som hun kjører fort))

89. Ole: å nei!

Jeg har valgt å fokusere på helheten og generelle trekk ved kommunikasjon/språket til Ole og den andre samtaleparten.

Sekvensen starter med at Mina sier at vi skal reise til Afrika. Ole responderer med “Mikkel Rev”, men får ingen respons på dette fra Mina. Ole forsøker igjen med å si Afrika men får ikke til å uttale Afrika og sier i stedet Mikkel Rev. Det kan virke som om at Ole på denne måten forsøker å vise Mina forståelse og få til enighet rundt samtaleemnet. Den voksne forsøker også å skape en felles forståelse av det Ole sier og spør om Mikkel Rev er i Afrika.

I tur nr. 18 gjentar Mina spørsmålet om de skal reise til Afrika. Det var hun som var initiativtaker til samtaleemnet i utgangspunktet. Gjentar hun spørsmålet fordi hun mener hun ikke har fått den reaksjonen hun bad om? Altså en inadekvat respons i følge Svennevig, Sandvig og Vagle (1995). Mina tar initiativet fra en tidligere replikk på nytt og forsøker å bygge videre på dette. Dette kaller Svennevig, Sandvik og Vagle (1995) for en ikke-lokal respons. Kan Ole sin respons med “Mikkel Rev” antyde en pragmatisk vanske? Har Ole vansker med å kode den sosiale konteksten i samvær med Mina eller er det det Ole forbinder med Afrika? (jfr. sangtekst). Likevel kan det virke som det er lite felles forståelse i samtalen. Mina knytter ikke replikken til Ole til sin egen forrige egen replikk, derfor blir sekvensen brutt.

For at samtalen skal bevege seg framover krever det en respons fra deltakerne i samtalen. Den voksne responderer på det Ole sier og kommer med et reparasjonsspørsmål til Ole: “Er Mikkel Rev i Afrika?” Dette kan betraktes som et oppklarings spørsmål der den voksne gir Ole mulighet til å oppklare. Her har Ole muligheten til å reparere det uklare, hva han mener med Mikkel Rev. Den påfølgende responsen til Ole er “ja” – et svar som gjør at samtalen åpner for en friere og mer ekspanderende respons. Den minimale ytringen til Ole (“ja”) opptrer uten overlapping til et potensielt turskifte. Ole har derfor gitt fra seg ordet og replikken er en respons. Konteksten avgjør derfor hvem som skal fortsette samtalen.

I tur nr. 23 skifter Mina fokus. Først så klargjør hun forutsetningene for så å fortsette samtalen. Hun innleder med en forberedende presekvens for å varsle Ole om at det er noe hun vil bidra med. Bidraget hun kommer med er “kan du..gjette”. Hva er det Mina vil melde med at hun bruker en presekvens? En slik preannonsering varsler her at en utvidet tur er under forberedelse og samtidig ber Mina om tillatelse til å beholde talerommet til saken er presentert. Gjør hun dette bevisst for å få oppmerksomheten til Ole? Lind (2005 a) sier at presekvenser ofte brukes når vi i en samtale vil anmode noen om noe. Årsaken til at

anmodningen ofte innledes med en presekvens er at anmodningen potensielt kan oppfattes som “truende” for relasjonen mellom samtaledeltakerne. Mina forbereder Ole med presekvensen, muligens for å forhindre at Ole skal oppfatte spørsmålet som truende. Bruker Mina presekvenser bevisst, fordi hun opplever at Ole føler seg truet? Er dette generelt for samtaler mellom barn eller er det noe Mina gjør for å tilpasse seg i samtalen med Ole? Kan slike presekvenser være med på å forberede og sikre en bedre forståelse til Ole i dialogen?

En presekvens gir samtaledeltakeren mulighet for å unngå en potensielt truende språkhandling. Den voksne i dialogen bruker også presekvenser for å klargjøre samtalen. I løpet av samtalen bruker den voksne navnet til Ole to ganger for å fange oppmerksomheten hans i dialogen. Slike direkte henvendelser vil dermed kreve at Ole svarer på turen sin. Men ut fra i transkripsjonen kan man tolke at Ole ikke nødvendigvis har forstått innholdet i spørsmålet. Det kan virke som at samtalen i liten grad bidrar til å utvikle Ole sin språkforståelse i og med at han ikke er med på å utvikle dialogen. Dette kan knyttes til den kommunikative kompetansen Ole har, både på det pragmatiske området og på det lingvistiske området. Likevel føler Ole seg forpliktet til å ta turen sin, noe som kan tyde på at han har en viss grad av samtalekompetanse. Ole svarer på turen sin ved å si «ja, åja og jo» Svennevig, Sandvik og Vagle (1995) kaller disse enkeltordene for tilbakekoblingssignaler. Dette kan være et signal som Ole gir til den andre samtaleparten Mina for at hun skal opprettholde samtalen (Svennevig, Sandvik, og Vagle 1995).

Dersom man ikke oppfatter eller forstår det som blir sagt, eller på en annen måte ikke vil anerkjenne det som et bidrag, kan man innlede til reparasjon. I tur nr. 25 spør Mina Ole om han «kan gjette». Ole svarer med å repetere Minas replikk. Men han klarer ikke å uttale ordet riktig, Mina forstår at det oppstår et behov for reparasjon i samtalen. Kanskje tror hun at Ole ikke har hørt hva som ble sagt. Eller at Ole og Mina ikke har en felles forståelse av hva ordet “gjette” betyr rent semantisk. Kan det være at Ole og Mina ikke har den samme forståelsen av den pragmatiske meningen med ytringen til Mina, altså hvorfor Mina spør om Ole kan gjette. Mina prøver å reparere samtalen med å spørre om Ole kan gjette en gang til, i replikk nr. 27. Ole svarer med en minimal respons: “ja, ja hade”. Her er det tydelig at Mina og Ole ikke har den samme pragmatiske forståelsen.

I tur nr. 46 prøver Mina igjen å få Ole til å gjette, men fremdeles skjønner ikke Ole hva gjette betyr. Mina gir ikke opp og prøver igjen i replikk nr.52, da høres hun nesten litt oppgitt ut for at Ole ikke kan gjette – og være med på leken til Mina. Det er klart at det er et språk mellom

forståelsen til Mina og Ole. Dette blir et språk som ikke gjør det mulig for Ole å gi en relevant respons. Han gjentar derfor ordet “gjette” med en spørrende/skrikende ytring. Dette kan tydes som et signal til Mina om at det ikke er en felles forståelse i samtalen.

Mina forsøker å få Ole til å gjette totalt seks ganger uten å få relevant respons fra Ole. Da tar den voksne initiativ til å prøve å reparere samtalen. Den voksne prøver å gjøre Ole oppmerksom på hva ordet gjette betyr (jfr tur nr. 60). Gjennom reparasjonen forsøker man å få til en felles forståelse av ordet «gjette». Her blir det gjort forsøk på både å innlede til reparasjon ved at man først gjør Ole oppmerksom på at noe er uklart ved uttalen av ordet og deretter utføre en reparasjon ved å forklare betydningen av ordet. I samtaler der en part har en språkvanske er det i større grad nødvendig å oppdage og gjennomføre en reparasjon enn i samtaler der ingen har språkvansker (Lind 2005). Kan det være Ole sin hørsel som gjør at han ikke oppfatter ordet eller at han ikke forstår betydningen av ordet? Ole sin fonologiske bevissthet er knyttet til hans evne til å oppfatte ords fonologiske eller lydmessige struktur. Det krever at Ole klarer å rette oppmerksomheten mot ordenes lydmessige form.

Språkutviklingen er avhengig av at barn utvikler fonologiske ferdigheter. Er det slik at Ole ikke klarer å skille mellom talelydene i ordet “gjette”? I løpet av hele samtalen forsøker Ole å si ordet “gjette” seks ganger uten å lykkes med å uttale ordet riktig. Kan det skyldes at Ole har nedsatt evne til fonologisk prosessering, altså vansker med å kunne oppfatte små lydmessige detaljer i språket som følge av cochleaimplantatet? Kan det være at det i samtalsituasjonene stilles for høye krav til Ole sin dialogkunnskap og kan dette knyttes til pragmatiske vansker?

Det er uklart om reparasjonen er vellykket for Ole skifter fokus i tur nr. 66. Han er opptatt av noe han kaller “blådame”. Ole tar initiativ til å drive samtalen videre, han tilfører nye opplysninger i samtalen og forsøker å få oppmerksomheten til den voksen og Mina ved at han peker ut av vinduet i bussen og repeterer ordet opp til flere ganger. Hverken den voksen eller Mina skjønner hva Ole mener ut fra den konteksten de er i. Den voksne forsøker å ta initiativ til en ny reparasjon, da det ikke eksisterer en felles forståelse av ordet Ole sier. Den voksne forsøker å dele ordet opp i to for å se om det hjelper på forståelsen og spør direkte Ole om hva ordet betyr. Ole fullfører ikke reparasjonen og avbryter seg selv med at det kommer to tigere. Ole viser i dette tilfellet liten fleksibilitet til å reparere ytringen. Han fortsetter å gjenta det samme ordet, uten å forandre på det. Hvorfor foretar ikke Ole en selvreparasjon slik at vi andre kan forstå hva han mener, det virker jo som han ønsker å bli forstått – noe som ofte kan være grunnen til at barn begynner å reparere. Kan det komme av at Ole ikke har utviklet et

godt nok ordforråd? Eller kan det være at vanskene er knyttet opp til den pragmatiske kompetansen til Ole, at han har utfordringer med å tilpasse seg konteksten. Jeg mener dette er eksempler på fonologiske vansker, altså vansker med å uttale ordet riktig sammen med vansker innenfor det pragmatiske området.

Svennevig, Sandvik og Vagle (1995) hevder at det ikke er så interessant å vite hva personen egentlig mente å si, det er det som faktisk blir realisert som en felles forståelse som er interessant å studere ved en samtale. Men i dette tilfelle med «blådame» ble det ingen felles forståelse. Partenes reaksjoner og responser gir oss signaler om hvordan de forstår hverandres replikker, om de aksepterer hverandres fortolkninger vedrørende det de har sagt tidligere. Det er ikke snakk om å gi noen objektiv beskrivelse av hva ytringene «egentlig» betyr eller hva taleren «egentlig» mente, men å kartlegge den intersubjektive meningen som blir realisert (Svennevig, Sandvik, og Vagle 1995). I følge Svennevig, Sandvik og Vagle (1995) er det dermed ikke så viktig å fokusere på hva Ole egentlig mente med ordet «blådame», men det viktige er fokusere på hva som skjer i mellom Ole, Mina og den voksne i samtalsituasjonen. Ole utfordrer den voksne og Mina sine pragmatiske evner og fantasi med å innføre et nytt begrep: «blådame». Noe den voksne og Mina stiller seg uforstående til. Til slutt gir Ole opp begrepet/leken «blådame», fordi han ikke får den forventede responsen. I etterkant kan man se at det er den voksnes ansvar å ha innsikt i og forstå at dette er Ole sin måte å kommunisere på. Når Ole ikke får respons på begrepet/leken «blådame» gir han opp og skifter tema. Ole lykkes bedre med det nye temaet om tigrene, da er både Mina og den voksne med på leken hans.

4.1.1 Hvordan bruker observanden språket pragmatisk i sosial interaksjon med andre barn?

I denne samtalsituasjonen kan man se gjentatte ganger at Ole ikke reparerer der det er behov for det i samtalen. Samtaleturene er forholdsvis jevnt fordelt mellom Mina og Ole. Konteksten rundt samtalen er enkelte ganger preget av misforståelser og lite felles forståelse, samtidig som de begge har felles oppmerksomhet mot hverandre.

4.1.2 Hvordan kan vi forstå/fortolke observandens pragmatiske språkbruk?

Den felles forståelsen i samtalen er avhengig av at både Ole og Mina reparerer for å få klarhet i samtalen. Når Ole ikke reparerer der det kunne vært nødvendig med en reparasjon, ser man at samtalen stagnerer og de kommer ikke videre i dialogen. Hvordan Ole setter sammen ord til setninger har betydning for reparasjonen, men han bytter ikke ut ord for å få klarhet i dialogen. Ole strever også med å ta Minas samtaleperspektiv, han har vansker med å tilpasse seg den språklige informasjonen i samtalen.

4.1.3 Hvilke områder bør vi rette oppmerksomheten mot for å støtte og stimulere til utvikling av observandens pragmatiske språkbruk i sosial interaksjon med andre barn i barnehagen?

Det bør rettes oppmerksomhet mot Oles manglende forståelse i samtalen. En voksen kan muligens være aktiv for å hjelpe og kompensere for manglende oppfatning og forståelse hos Ole. Presekvens fra den voksne og/eller det mer kompetente barnet kan også være nyttig for å fange oppmerksomheten til Ole og på denne måten blir det forventet et svar/bidrag fra ham. Hjelp til å reparasjon kan også være et viktig bidrag når det er noe som er uklart ved uttale av ord eller forståelse.

4.2 Samtalesituasjon 2 – Turtaking

Denne samtalsituasjonen finner sted etter at barna har vært ute på formiddagen. Alle barna har kommet inn på avdelingen etter noen timer ute. Per (3 ½ år) har funnet seg et stort puslespill med ulike dyremotiver på og han har så vidt startet med å legge ned noen brikker. Ole setter seg til høyre for Per.



- 1: Per: < HI ja HI >! ((Per har fått en puslespillbrikke til å passe)) (2)
2: Ole: ja (5)
3: Per: den ((Per prøver enda en puslespill brikke for å se om den passer)) (6)
4: Ole: nei ((Ole mener den ikke passer)) (2)
5: Per: jo
6: Ole: jo
7: Ole: kanskje,
8: Ole: <HI Ja HI> !
9: Per: nei
10: Ole: nei det går ikke
11: Ole: kanskje annet?
12: Ole: kanskje
13: Ole: kanskje æ! (5)
14: Ole: Hva er det? ((Ole lurte om hva som er avbildet på puslespill biten))
15: Ole: det er en høne
16: Per: høne, der
17: Ole: det er kykeliky! ((Ole retter også en arm opp i været samtidig som han sier kykeliky))
18: Ole: det er høne ((Ole peker på hønen og henvender seg mot Per i det han sier det)) (4)
19: Per: nei ((Per prøver å finne plassen til en ny brikke))
20: Ole: Nei det er der ((Ole prøver å hjelpe Per med å legge brikken på riktig sted))
21: Per: nei
22: Ole: nei? det er ikke det
23: Ole: Kanskje denne? ((Ole prøver å hjelpe Per med en ny brikke- Per hører på Ole og prøver brikken)) (7)
24: Ole: nei, det er ikke <X de X >
25: Per: kanskje der?
26: Ole: Ja kanskje
27: Per: ja!
28: Ole: [Ja!]
29: Per: (æ) ((Fryder seg over å ha fått på plass en bit))
30: Ole: (æ) der kommer det en <X bie X> ((Ole peker på puslespillet)) (4)
31: Ole: hvor skal vi legge denne der?
32: Ole: (æ) ((Per tømmer ut resten av bitene av puslespillet på bordet))
33: Ole: åj Per det <X denner X> dær ((Ole prøver å få oppmerksomheten til Per, han peker ut vinduet hvor det snør – men Per er kun interessert i puslespillet))
34: Ole: nei den passer ikke (3)
35: Ole: kanskje denne? ((Ole finner en ledig plass på puslespillet))
36: Per: ja= ((Per prøver puslespill biten og den passer))
37: Ole: ja ja <X domaker mikkkel rev X> ((Det er bilde av en rev på puslespillbit som passet))
38: Ole: ja! Den passe! (5)
39: Ole: Nå skal vi <X mikke X> der? ((Per har funnet en ny bit som han prøver å legge på plass))
40: Per: nei =
41: Ole: Nei den er ødelagt ((Puslespillbiten er delt i to og er ødelagt))
42: Ole: Per det er ødelagt! (3)
43: Per: den ((Per finner en ny puslespill bit og bryr seg ikke om at den andre er ødelagt))
44: Ole: ja

45. Ole: kanskje denne
 46. Per: der
 47. Per: ja
 48. Ole: [ja] ((Ole og Per roper i kor))
 49. Ole: ja, det er en mann, det er det ((Bilde på puslespillbiten)) (4)
 50. Ole: nå skal <X mi da X> a <X æ da mæ x>
 51. Ole: okay okay
 52. Ole: Hei det passer ikke ((Per prøver en ny brikke))
 53. Ole: Nei Per det passer ikke! (4)
 54. Ole: kanskje denne ((Per kommer med en ny brikke))
 55. Per: kanskje der? Nei
 56. Ole: nei
 57. Per: ja! ((Brikken passet likevel))
 58. Ole: [ja!]

Jeg vil her ha fokus på hvordan deltakerne i samtalen gir og tar ordet og hvordan de holder på det, altså turtaking. Turtaking er en forutsetning for å kalle det som foregår i en kommunikasjon for en samtale. Men det at deltakerne i samtalen veksler på å ha ordet er ikke nok. Det må også være en sammenheng mellom bidragene i samtalen, både eksplisitt eller implisitt. I følge Lind (2005 a) må det i alle fall på et visst nivå arbeides mot et felles mål; en viss grad av felles forståelse i samtalen.

Denne samtalsituasjonen er uformell og skjer i lek mellom Ole og Per. De to har felles oppmerksomhet rundt puslespillet. I en uformell samtale er det ingen ekstern instans som ordner med taleturene slik det kan være i formelle samtaler. Deltakerne i samtalen disponerer selv hvem som skal ha talerommet. Ofte utfører deltakerne dette som løpende forhandling og skifter taletur med smidighet i løpet av noen tidels sekunder. I denne samtalen er det til tider uklart hvem som disponerer talerommet og hvem sin tur det er.

Lind (2005 a) hevder at vi følger noen bestemte regler når vi veksler på turene i en samtale. Den som har turen kan velge ut neste taler og gi turen til denne. Det kan skje ved at man stiller et spørsmål eller ved at man snur seg mot, eller retter blikket mot en bestemt samtaledeltaker. Det forutsetter også at Per og Ole har internalisert et system for turtaking som gjør det mulig for å forutse når det er deres tur til å ta ordet. Slik forutsigbarhet vil gjøre det mulig å planlegge neste ytring og komme på banen sekundet etter at den andre er ferdig (Lind 2005 a).

I samtalsituasjonen mellom Per og Ole skjer det gjentatte ganger at Per ikke svarer på turen sin, men Ole fortsetter likevel. Kan det være at Per har så mye fokus og oppmerksomhet knyttet til puslespillet at han ikke samtidig klarer å gi respons til Ole? Kan det være at Per

ikke ønsker å slippe Ole inn i leken og derfor lar være å svare Ole for å vise at innblanding er uønsket? Eller er det slik at Per opplever at Ole bare kommenterer, men ikke snakker til ham? Per gir ikke direkte uttrykk for at Ole er uønsket i leken, men til en viss grad kan det tolkes som han signaliserer et ønske om å ha leken for seg selv.

Svennevig, Sandvig og Vagle (1995) forklarer at det er til en viss grad følger en forpliktelse til å ta turen, dersom foregående tur oppleves som årsaken til at det ikke blir et vellykket turskifte og at samtalen stopper opp. Ved flere anledninger forsøker Ole å få i gang samtalen, i tur nr. 33 innfører han også ett nytt tema, men får ingen respons av Per. Ole bruker også ikke-verbale og høye lyder som virkemidler for å få Per sin oppmerksomhet. I tur nr. 17 har Ole oppdaget en høne på puslespillet og for å få oppmerksomhet retter han en arm opp i været og roper ut «kykeliky».

Alle replikker i en samtale er med på å drive samtalen framover og er en reaksjon på den foregående replikken. Svennevig, Sandvig og Vagle (1995) sier at når en mottaker reagerer relevant på en ytring, markerer man samtidig at ytringen er akseptert som et bidrag til samtalen. På denne måten blir samtalen en gjensidig oppdatering. Gjentatte ganger i samtalesituasjonen mellom Per og Ole skjer ikke dette. Det synes å være mangel på gjensidig oppdatering fra begge parter. En felles intersubjektiv plattform av felles oppmerksomhet synes å mangle og dette kan forklare vanskelighetene med å fortsette samtalen. Respons på ytringer er viktig for å vise at man forstår hverandres ytringer. Ofte vil reparasjon da være et hjelpemiddel man tar i bruk.

Per og Ole viser at de likevel forstår hverandre tilstrekkelig for de praktiske formålene med samtalen, altså for å kunne fortsette leken. Når Ole ikke får respons fra Per, svarer han seg selv. Er dette en form for egosentrisk tale Ole gjør for å omforme de ulike sosiale språkkrollene til sitt eget? Vygotsky (1978) hevder at barn utvikler språket gjennom samhandling med andre mennesker i kulturelle virksomheter og aktiviteter. Ole lykkes ikke helt i å etablere et sosialt fellesskap gjennom samtalen. Kan det være at Ole sine pragmatiske kunnskaper ikke strekker til?

Pragmatiske vansker kan påvirke barnets selvbilde, oppmerksomhet, læring og samspill med andre mennesker. I dette tilfellet virker det som om Ole ikke lar seg affektere av den manglende responsen fra Per. Per sitt gjentatte fravær av respons skjer flere ganger i løpet av denne sekvensen. I tur nr. 23 gir Ole Per hele 7 sekunder på å respondere. En pause som varer litt lengre enn normalt (det vil si mer enn 1 sekund) markerer fravær av respons. Ole holder

dialogen i gang ved gjentatte ganger å svare seg selv. Pragmatiske vansker kan ses i sammenheng med å forstå eller tilpasse seg kulturbestemte regler som gjelder i den aktuelle situasjonen. I dette tilfellet var det Per som opprinnelig startet leken med puslespillet og det kan synes som om han har opparbeidet et sterkt eierforhold til spillet. Det kan være at Ole ikke helt forstår, eller tar hensyn til dette i sitt forsøk på å skape dialog. Svennevig, Sandvig og Vagle (1995) kaller dette en «talende taushet», mangelen på replikk kan være et signal på sinne, motvilje etc.

Av samtalen ser man at det ikke alltid er full gjensidighet mellom Ole og Per. Vygotsky med flere (2001) hevder at barn i mange situasjoner ikke snakker for å formidle noe til andre, men for å løse problemer, planlegge, regulere sine handlinger og tilegne seg språket for tenking. Er det dette Ole gjør når han snakker mer til seg selv enn til Per? En slik bruk av språket kan virke egosentrisk, men i følge Vygotsky, Bielenberg og Roster (2001) er den ikke ment som kommunikasjon og er derfor ikke egosentrisk. Den er et ledd i barns internalisering av språket. Kognitiv kunnskap skaper Ole sammen med andre barn og voksne. Språket er kulturell kunnskap som kommer utenfra og ikke trenger å sosialiseres, men internaliseres. Den egosentriske talen blir borte når Ole sitt språk er fullt internalisert som redskap for tenking. Vygotsky hevder at barn i førskolealder ikke alltid tar hensyn til samtalepartnerens perspektiv. Forekomsten av egosentrisk tale øker når barn skal løse komplekse oppgaver, når de opplever vanskeligheter eller blir frustrerte. Barn tar ikke alltid tilstrekkelig hensyn til samtalepartnerens kunnskaper i situasjoner der de synes å prøve å formidle seg til noen (Vygotsky, Bielenberg, og Roster 2001). Det er mulig at Ole til en viss grad anvender egosentrisk tale fordi han mangler den kunnskapen som er nødvendig for å ta nok hensyn til Per og derfor bruker språket i en ikke-kommunikativ sammenheng til å regulere egen atferd.

Grice (1975) bemerker at samtalene våre i typisk hverdagskommunikasjon er samarbeidsprosjekter. Når man snakker sammen synes det som regel at man er enige om en felles eller flere overordnede hensikter med praten, og man ser ut til å ha en felles forståelse av hvilke vei praten går. Et slikt samarbeid kan være klart fra starten av eller utvikles etter hvert, men uansett synes den å være der. Ved første øyekast kan det virke som om Ole og Per samarbeider rundt puslespillet og dermed har en felles forståelse om hvor dialogen skal ende. Men bidragene i samtalen er ikke slik de forventes å være. Ole og Per har forskjellige holdninger og forventinger til hva som skal ligge til grunn for deres samhandling. Vanligvis vil man forsøke å bidra til samtalen slik det virker passende til den samforståtte hensikten med samtalen og retningen den går i (Grice 1975). Det forventes at Ole (og Per) bidrar til

samtalen slik det forventes ut i fra den fellesforståtte hensikten med samtalen eller den retningen den går i. Ole lykkes ikke med å fullføre den språkhandlingen.

Lengden på pausen er også betydningsfullt fenomen i samtaler. Det kan være avgjørende for om en respons tas positiv eller negativt. Jefferson (1983) mener å ha funnet en slags grense på ett sekund som er standard maksimum pauselengde. Dette er en grense for når noe må gjøres i samtalen for å løse problemet i interaksjonen. Jefferson (1983) hevder at når en pause er på omkring ett sekund begynner samtaledeltakerne å behandle den som problematisk (Jefferson 1983). Samtidig må man ta i betraktning at det er forskjellig følsomhet ovenfor pauselengde.

Konteksten er også avgjørende for måten vi tolker og bruker språket på. I denne konteksten kan det virke som at Ole selv mener å fungere som den mest kompetente på puslespill. Ole mener å fungere som «veileder» for Per på spillet. Ole viser, forklarer og kommer med forslag til Per om hvor brikkene kan legges. For eksempel i dialog nr. 41 forklarer han Per at den brikken han prøver ikke går fordi den er ødelagt, og i replikk nr. 53 forklarer han at brikken Per prøver ikke passer der han prøver å legge den. En felles manglende språklig intersubjektiv plattform synes å kompenseres ved at de samarbeider om å løse en praktisk oppgave. Kanskje har Ole erfart at han i å innta slike roller i leken, kan kompensere sin manglende evne til kommunikasjon?

Konsentrasjon om å løse puslespillet kan være årsak til at det foregår få ikke-språklige ytringer som blikk og smil mellom de to deltakerne. De uttrykker begge ikke-språklige ytringer individuelt, men de oppfatter i liten grad hverandres. I replikk nr. 18 prøver Ole å få respons på replikken sin ved å snu hodet sitt og henvende seg direkte ansikt til ansikt mot Per, uten å lykkes. Vanligvis tilpasser de seg hverandre, men det gjør ikke Ole i dette tilfelle. Skjønner han ikke koden? Er det Per som ikke inkluderer Ole i leken og i dialogen? Er dette kun et enkeltstående fenomen eller er det noe som er gjentakende og opparbeidet over tid og erfaring? Gjennom språkbruken hevder Svennevig, Sandvig og Vagle (1995) at man gjenspeiler de sosiale mønstrene. Det er gjennom dialogen at Ole og Per blir kjent med hverandre og de inngår i relasjoner med hverandre. De språkhandlingene Ole og Per utfører, måten de formulerer seg på er med på å bestemme rollene de har til hverandre.

4.2.1 Hvordan bruker observanden språket pragmatisk i sosial interaksjon med andre barn?

I denne samtalesituasjonen ser man at Ole ved flere anledninger forsøker å få i gang samtalen. Han tar ofte initiativ og bruker ulike virkemidler for å få oppmerksomheten til Per. Likevel ser man at responsen Ole får av Per er vag og lite forutsigbar. At det er lite forutsigbarhet i samtaleturene gjør det vanskelig å planlegge neste ytring. Pausene mellom bidragene er også av betydning, de kan muligens gi signaler om motvilje.

4.2.2 Hvordan kan vi forstå/fortolke observandens pragmatiske språkbruk?

Ole tar ansvar for å drive samtalen framover og forsøker gjentatte ganger å inkludere Per i samtalen. Men responsen fra Per uteblir i mange tilfeller. Ole tar også i bruk ikke-verbale og høye lyder for å få oppmerksomheten fra Per. Når Ole ikke får den forventede responsen fra Per svarer han seg selv. Ole og Per har ulike forventinger og holdninger til hva som skal ligge til grunn for samhandlingen.

4.2.3 Hvilke områder bør vi rette oppmerksomheten mot for å støtte og stimulere til utvikling av observandens pragmatiske språkbruk i sosial interaksjon med andre barn i barnehagen?

Det er vesentlig å rette oppmerksomheten for hvordan Ole og Per tilpasser seg hverandre, og hvordan de koordinerer sine handlinger som en del av en felles oppgave. Det krever at begge samtalepartene lytter til hverandre og tilpasser seg deretter. Voksnes tilstedeværelse kan være med på å veilede og fungere som støttespiller for Ole og Per.

4.3 Samtalesituasjon 3 – Den sosiale relasjonen

Mina og Ole leker på et rom som er innredet som en butikk med diverse tom emballasje for dagligvarer og et kassaapparat. De er alene i rommet og videokameraet er plassert foran dem på en hylle. Sekvensen starter med at Ole og Mina står på hver sin stol foran reolen og titter på noen varer.

1. Ole: Er popcorn?**(6)** ((Ole finner en eske med popcorn))
2. Mina: Den her skal jeg kjøpe ((Mina tar frem en tom kartong med kakaopulver – og går bort til kassen)) **(2)**
3. Mina: Helt greit **(1)**
4. Ole: Det er popcorn ((Ole står med ryggen til Mina))
5. Mina: Ja ((virker som Mina svarer seg selv og ikke Ole)) **(6)**
6. Ole: Hva er det? ((Ole tar frem en tom Jif skurekrem flaske)) **(7)**
7. Ole: Hva er det?
8. Ole: Er...er såpe **(2)**
9. Ole: (luftesåpe) ((Ole åpner den tomme Jif flasken og lukter på flasken)) **(2)**
10. Mina: Vær så god ((Mina har slått inn beløpet på kakaoboksen inn på kassen og gir den til Ole))**(3)**
11. Mina: Skal vi hente noe du skal kjøpe? **(2)**
12. Ole: (pæpa) ((Ole setter kakaoboksen bort i reolen og finner Jif flasken igjen)) **(2)**
13. Mina: Hent noe du skal kjøpe – gi den til meg ((Mina vil ha Jif flasken som Ole har, Ole klemmer på flasken samtidig som han holder den foran munnen sin))
14. Ole: Å pupha æsj ((Ole gir den fra seg til Mina))**(12)**
((Ole klatrer opp på en stol for å finne flere varer – Mina slår inn beløpet på Jif flasken))
15. Mina: Der ligger'n ((Mina er ferdig med å slå inn jif flasken. Ole kommer med en ny flaske – han gir den til Mina og går tilbake til reolen for å finne flere varer))
16. Mina: Skal du kjøpe? ((Mina tar den nye flasken og slår inn den på kassen))
17. Ole: Denne ((Ole finner en ny vare i reolene – men setter den tilbake før han finner en ny vare og snur seg mot Mina)) **(7)**
18. Ole: Denne ((Ole har funnet en Zalo flaske som han viser til Mina))
19. Mina: Ja den skal du få ((Ole gir flasken til Mina som slår den inn))
20. Ole: Åh..((Ole ser i hyllen etter en ny vare)) **(5)**
21. Ole: Hva er denne? ((Ole finner en ketchup flaske)) **(8)**
22. Mina: Så ((Mina er ferdig med å slå inn Zalo flasken på kassen))**(3)**
23. Mina: Ja ketchup ((Mina snur seg mot Ole og tar i mot flasken han gir til Mina – Mina slår inn ketchup flasken på kassen)) **(10)**
24. Ole: Æ der, neste ((Ole gir Mina en ny ketchup flaske))
25. Mina: Neste ((Mina tar i mot flasken)) **(7)**
26. Ole: (ædidldodl dagga da) ((Ole gir Mina en ny ketchup flaske, men hun responderer ikke på bablingen til Ole)) **(6)**
27. Mina: Nå ((Mina snur seg mot Ole og tar i mot enda en ny flaske som hun slår inn. Ole finner enda en ny ketchup flaske som Mina tar i mot og slår inn på kassen)) **(11)**
28. Ole: Se, er pizza ((Ole finner en pizzaeske)) **(2)**
29. Mina: pizza ((Mina går bort til Ole for å se hva han finner i hyllen. Begge leter i reolene etter flere spennende varer)) **(25)**
30. Ole: Hva er det ((Ole finner en tom juice flaske – og gir den til Mina))
31. Mina: Den skal vi kjøpe ((Mina tar flasken og går til kassaapparatet))
32. Mina: Den skal få lov..den skal vi kjøpe
33. Mina: Skal du ha den yoghurten? ((Mina finner en yoghurt ved kassen, hun ser ikke på Ole))
34. Mina: Skal du ha denne her yoghurten? ((Mina snur seg mot Ole))
35. Mina: @ greit det ((Ole kaster ned en tom boks fra reolen)) **(7)**
36. Ole: (de laganagga ikk egg) ((Ole finner en eggekartong))
37. Mina: @ andre miste ((Mina mister en juice flasken hun holder på å slå inn på kassaapparatet))
38. Ole: (nagganapgå egg) ((Ole legger eggekartongen ved siden av Mina – Mina ser ikke dette)) **(17)**

39. Ole: **Jeg kjøp** ((Ole kommer med en konfekteske som han legger ved siden av Mina – Mina ser ikke på Ole. Ole henter enda en konfekt eske som han vil vise Mina – da snur Mina seg mot han)) (11)
40. Mina: **Åj den skal du..skal du..se på den** ((Mina tar konfekt esken fra Ole og mumler for seg selv))
41. Mina: **Åj** ((Mina studerer konfekt esken))
42. Ole: **Å det er plaster** ((Ole kommer med en plastereske til Mina))
43. Mina: **Ja, hade bra, ses i morgen** ((Mina tar frem en kurv for å pakke alle varene til Ole opp i den – Ole hjelper til med å pakke))(15)
44. Mina: **Her hundrelapp** ((Mina later som hun gir Ole en lapp – etter de er ferdig med å pakke sammen varene))
45. Mina: **Tjuelapp, ja greit da ses vi i mårrå da** ((Ole gir tilbake hundrelappen og får tilbake en tjuelapp av Mina))(5)
46. Mina: **hade** (3)
47. Ole: **@** ((Ole ler fordi det er ikke plass til alle varene i kurven og noen varer faller ned på gulvet))
48. Mina: **Skal du kjøpe litt den, skal du kjøpe den her?** ((Mina holder frem en tom brus flaske))
49. Mina: **Ja den skal du få kjøpe** (6)
50. Mina: **Den kan få plass inni der den** ((Mina tar den tomme flasken inn i panteautomaten))(5)
51. Mina: **hade bra-- vil du være med på å sette deg litt her?** ((Mina geleider Ole slik at han sitter på en stol foran kassaapparatet))(4)
52. Ole: **Okay**
3. Ole: **Okay greit** ((Ole utforsker kassaapparatet, Mina finner varer i reolen bak Ole og pakker disse ned i en pose. Deretter tar hun med seg posen bort til Ole for å betale))
54. Mina: **Hallo** ((begynner å ta frem varen til Ole. Ole slår inn beløpet på varene til Mina))

I denne sekvensen har jeg fokusert på relasjonen mellom deltakerne i leken og i samtalen dem i mellom, blant annet ved å se nærmere på fordelingen av dialogen mellom Ole og Mina.

Karakteristikkene av ulike typer initiativ og respons kan være redskap til å indikere hvem som dominerer i samtalen. I en samtalsituasjon tar man både initiativ og gir respons, men fordelingen av dette i samtalen som helhet kan være relativt ujevn. Svennevig, Sandvig og Vagle (1995) hevder at den som tar flest og sterkeste initiativer er den dominerende parten.

Gjennom lek og dialog blir Mina og Ole kjent med hverandre, samtidig som de konstituerer seg selv i sine sosiale roller. De forholder seg til hverandre ut fra de rollene som de inntar i den praktiske samhandlingen. Språkbruken som er mellom Ole og Mina vil i en viss grad gjenspeile de eksisterende sosiale mønstrene. De sosiale relasjonene mellom partene kan blant annet beskrives gjennom makt og asymmetri i samtalen.

Asymmetri er særlig fremtredende i intensjonelle kontekster, der institusjonens representant har det overordnede ansvaret for gjennomføringen av samtalen og får dermed en dominerende rolle. Samtaler i dagliglivet kan i stor grad være av mer symmetrisk art, men i mange tilfeller er det ofte en samtalepartner som dominerer. Det handler om en balanse mellom å gi og få, eller mellom å lytte til den andre og å bidra selv. Femø Nielsen og Beck Nielsen (2005) sier det er tvilsomt at man kan tale om symmetriske samtaler og at asymmetri er mer synlig i interaksjonen.

Femø Nielsen og Beck Nielsen (2005) definerer asymmetri som ulikheter i mellom samtaledeltakerne angående rettigheter og forpliktelser, viten og organiserende perspektiv (Femø Nielsen og Beck Nielsen 2005). Termene asymmetri og symmetri brukes ofte for å betegne om forholdene mellom partene er preget av likhet eller ulikhet, og om partene har likeverdige eller ikke-likeverdige roller i samtalen (Vagle, Sandvik, og Svennevig 1993).

De sosiale rollene som Mina og Ole etablerer blir til i et samspill mellom de rollene de selv inntar i praktisk samhandling med hverandre. Man kan ikke unngå å innta en rolle i forhold til et annet menneske når vedkommende først har innledet en samtale, man etablerer en «ny» identitet gjennom dialogrollen som de inngår i (Svennevig, Sandvik, og Vagle 1995).

Asymmetriske samtaler oppstår ofte fordi den ene parten i samtalen innehar en kunnskap som den andre ikke nødvendigvis besitter. I denne sekvensen er det først og fremst Mina som styrer hvordan leken skal utarte seg, og samtidig fungerer hun som det mer «kompetente barnet» i leken. Hun finner frem en boks med kakaopulver og sier høyt at “den her skal jeg kjøpe”. Deretter setter hun seg bak kassaapparatet og slår inn varen. I tur nr. 11 spør Mina Ole om det er noe han skal kjøpe. Dermed gir hun Ole mulighet til å være med på leken hun leker. I tur nr. 51 gir hun Ole tilgang til kassaapparatet og de skifter roller: Han er kassamann og hun handler. Ole «bipper» inn alle varene som Mina kommer med på samme måte som hun gjorde det først. Ole observerer Mina sine handlinger og kopierer disse. Selv om Ole og Mina bytter roller i leken, fremstår fremdeles Mina som den mer kompetente.

Rollebyttet endrer altså ikke maktforholdet mellom Ole og Mina. Hun fortsetter med å overføre kunnskap og tar initiativ for å holde leken i gang. Her kan man trekke paralleller til Vygotskys syn på asymmetri og den nærmeste utviklingssonen: Der en mer kapabel person samarbeider med en mindre kapabel person (Vygotsky et al. 1978). I følge Vygotsky vil det som skjer mellom Ole og Mina likevel bidra til å skape mentale prosesser hos Ole og vil kunne være viktig som bidrag til å utvikle språket og de pragmatiske ferdighetene hans.

I denne sekvensen har vi slått fast at det er Mina som driver samtalen og leken fremover. Man kan kalle Mina for *primærtaleren*, fordi hun ofte gir et større bidrag innen emnet ved å introdusere, bytte, fortelle eller avslutte emnet. Ole tilfører i liten grad samtalen noe nytt, han fungerer fortrinnsvis som *sekundærtaler*, og gir et mindre bidrag til emnet (Bublitz 1988). Likevel forsøker Ole å innlede et nytt tema i tur nr. 28. Han finner en pizzaeske, men Mina gjør ham oppmerksom på at han ikke uttaler ordet riktig. Så selv om Ole ikke lykkes i å innføre et nytt tema, får han likevel oppmerksomhet fra Mina som korrigerer språket hans.

Ole som sekundærtaler, fortsetter likevel å være aktivt medskapende og er med å gi sitt bidrag i samtalsituasjonen.

Svennevig, Sandvig og Vagle (1995) hevder at karakteristikene av de ulike typer initiativ og respons kan være et redskap til å indikere hvem som dominerer i samtalen. For å kunne danne seg et bilde av hvem som dominerer samtalen kan turtaking og tallmengde (antall ord per deltaker) være et mål på dominans. Om man teller antall ord per deltaker i samtalen har Ole 53 ord og til sammenligning har Mina 133 ord. Svennevig, Sandvig og Vagle (1995) sier at tallmengde kan være et mål på dominans. Mina bruker totalt 2,5 ganger så mange ord sammenlignet med Ole. Hva kan så være forklaringen på dette? Det synes klart at Mina bruker mange rene, sterke initiativer som påstander og spørsmål i samtalen. Ole synliggjør mer svake initiativer med respons som ikke nødvendigvis er umiddelbart knyttet til leken. Skillet mellom sterke og svake initiativer kan være med på si noe om i hvilken grad samtalen drives framover av eksplisitte anmodninger om respons. Å ha mange sterke initiativer er en atferd man kan kalle utspørring. Eksempelvis stiller Mina spørsmål og på andre måter ber hun eksplisitt om respons. Slik sett styrer Mina samtalen og bidrar med dette til å begrense friheten til hva Ole skal si.

Mina tar initiativ i form av nye spørsmål, påstander, forslag og introduksjon av nye emner som krever svar av Ole. Dette er initiativ som “styrer den andre i valget av hva han skal si” (Svennevig, Sandvik, og Vagle 1995). Mina tar flest initiativ til å drive samtalen framover, hun forblir dermed samtalsens dominerende part og unngår samtidig å bli styrt av Ole. Mina bruker sterke former for språklig initiativ. Hun kommer med anmodninger og stiller spørsmål til Ole. Mange av replikkene til Ole blir oppfattet som selvstendige bidrag og ikke nødvendigvis som en reaksjon på den foregående replikken.

Svennevig, Sandvig og Vagle (1995) kaller utspørringen en dominansstrategi. Det handler om balansen i samtalen. Denne skjevheten mellom antall ord i samtalen mellom Ole og Mina kan også ha sammenheng med Ole sitt språk/ordforråd. Kan dette knyttes til Ole sin semantiske forståelse, som ordenes betydning og forståelse av de språklige omgivelsene ordene forekommer i, altså setningssammenhenger og tekststrukturer? Dersom Ole hadde lekt den samme leken senere, ville da erfaringene i leken ført til at balansen i samtalen hadde vært annerledes? Kan Oles tidligere erfaringer i tilsvarende leksituasjoner ha ført til at han har inntatt rollen som den mer passive? Kan dette ha sammenheng med Oles språk og språkforståelse? Ved tidligere observasjoner av Ole har jeg erfart at han ofte har rollen som

den mer passive i leken, samtidig som han på sin måte ofte deltar på sidelinjen eller parallelt. Jeg har erfart at voksen tilstedeværelse og tilrettelegging fører til at Ole blir mer inkludert i leken og at han språklig sett også har bidratt mer som samtalepartner.

Asymmetri forbindes ofte med noe negativt i en hverdagssamtale og som bidrag til at samtalen kan bli oppfattet som endimensjonal og dominert av en part. Man kan se for seg at det er den ene parten i en samtale som fører ordet og at den andre kun lytter fordi den er mindre kompetent enn den andre. Men i denne sekvensen kan en påstå at en asymmetrisk samtalsituasjon også kan oppleves positivt. Mina og Ole utfyller til en viss grad hverandres kunnskaper og ferdigheter fordi de er eksperter på forskjellige områder. Gjennom imitasjon internaliserer Ole Mina sin rolle i leken, og hennes språk, handlinger og rolle blir dermed deres kulturelle fellesskap. Vygotsky et al. (1978) hevder at vi fra naturens hånd er disponert til å være ”lærlinger” og til å bli rettleidet til å utvikle oss i samhandling med andre. Man blir dannet i samhandling med andre før det blir internalisert og oppstår på et indre plan.

Dersom det ikke hadde vært asymmetri i samtalen her, er det ikke sikkert at leken hadde fortsatt. Mina og Ole har i starten av leken forskjellige fokus. Ole er opptatt av hva varene er for noe og hvordan de ser ut og lukter. Mina vil gjerne leke butikk der man handler varer og betaler for dem. Ole erverver kunnskapen fra Mina gjennom observasjon for deretter å kopiere leken hennes. Ved at Mina retter og rettleider han i noen språksituasjoner kan dette bidra til styrking av språkkunnskapen til Ole, samtidig som det virker som at Ole trives med sin rolle.

4.3.1 Hvordan bruker observanden språket pragmatisk i sosial interaksjon med andre barn?

Fordelingen av bidragene i samtalsituasjonen er preget av asymmetri. Det er Mina som styrer hvordan leken skal utarte seg og hun gir Ole mulighet for å delta i leken. Mina tar flest initiativ til å drive samtalen framover samtidig som dette krever svar fra Ole. Mange av replikkene til Ole kan oppfattes som selvstendige bidrag og ikke nødvendigvis som en reaksjon på den foregående replikken.

4.3.2 Hvordan kan vi forstå/fortolke observandens pragmatiske språkbruk?

Språkbruken mellom Mina og Ole gjenspeiler de sosiale relasjonene, blant annet asymmetrien som er i samtalen. Ole gir svake initiativer med respons som ikke nødvendigvis er knyttet direkte til leken. Ole forsøker og innfører et nytt tema i dialogen, men lykkes ikke. Likevel får han oppmerksomhet rundt forsøket, fordi Mina korrigerer språket hans. Selv som sekundærtaler fortsetter Ole å være aktivt medskapende og gir sitt bidrag i samtalsituasjonen.

4.3.3 Hvilke områder bør vi rette oppmerksomheten mot for å støtte og stimulere til utvikling av observandens pragmatiske språkbruk i sosial interaksjon med andre barn i barnehagen?

Oppmerksomheten bør rettes mot Ole sin rolle i samtalen. At Ole ofte er underdanig i samtalen kan ha betydning for Ole sin selvtillit og atferd. De fysiske omgivelsene er av betydning for samtalen. Det er viktig å tilrettelegge for Ole slik at konsentrasjonen og fokuset er rettet mot samtalen og ikke mot forstyrrende elementer som støy og uroligheter rundt Ole. Det er viktig å være bevisst på hvem Ole blir satt sammen med i eventuelle grupper og i iscenesatt lek.

4.4 Samtalesituasjon 4 – Kontekst

Ole, Mina og jeg sitter alene på et rom. Vi har funnet frem et «lotto memory» spill. Vi setter oss ned ved et bord for å spille sammen. Mina sitter ved Oles høyre side og jeg sitter ved hans venstre side for å filme og er lite deltagende i samtalen.

1. Ole: Jeg må se? ((Ole ser på esken til memory spillet)) (4)
2. Ole: Det skal (sineman d) – hæ? ((Ole ser bort på Mina)) (3)
3. Ole: Jeg skal ikke-
4. Mina: [Det er bare kort -- det er sånn man skal lete etter] ((Mina tar ut memorykortene)) (8)
5. Ole: Å, nå se - ! ((Ser på Mina, men får ikke respons))
6. Mina: (@)
7. Ole: Hvor er (alle sammen?) ((Ole snur seg rundt for å se etter andre barn))
8. Ole: Men- hvor er alle sammen? -
9. Mina: [Vi] har kledd oss ut litt @vi@ ((En jente kommer inn døren som Mina henvender seg til))
10. Ole: Mina se!—((Ole peker på jenten som kommer inn, men Mina ser ikke opp fra bordet))
11. Ole: Eh= Mina (7) ((Mina fortsetter å legge ut kort, Ole ser på))
12. Ole: (E oha oha) slått seg i hodet ((Jenten som kommer inn holder seg på hodet))
13. J: Ja hun har slått seg her ((Jeg peker og viser)) (5)
14. Mina: Sånn nå kan vi lete ((Mina er ferdig med å legge memory kortene på bordet))
15. Ole: Eh= Mina jeg tror de datte ned ((Ole ser på Mina og peker på en brikke på gulvet))
16. Mina: Åj = den kan du hente Ole! ((Ole strekker seg ned for å hente opp brikken)) (6)
17. Mina: Sånn ((Mina ordner memory kortene på bordet)) (5)
18. Mina: Hjelper du meg? ((Mina ordner fremdeles memory kortene)) (12)
19. Ole: Den (æn någgå= den æ någ) min tur! (5)
20. J: Hvem starter? ((Ole peker på seg selv først, men forandrer retning på fingeren når Mina sier hun skal starte))
21. Mina: [Jeg] vil starte ((Mina trekker to memory kort)) (6)
22. Mina: Ole sin ((Mina ser ikke på Ole når hun sier det er hans tur))
23. Ole: Hm? ((Ole oppfattet ikke hva Mina sa, og han henvender seg til den voksne))
24. Mina: Ole sin tur! ((Ole starter å åpne et kort))--
25. Ole: Åpne ((Ole åpner kort nr. to))
26. Ole: Det var (det det ikke) rulleskøyter ((Ole åpnet to kort som ikke var like – fikk øye på det ene kortet med bilde av rulleskøyter))
27. J: Mm= --
28. Mina: (Tripp-trapp trapt-- tapt tapt) ((Mina åpnet to kort som ikke var like))
29. Mina: Ole! ((Ole ser ned på bordet, Mina sier i fra at det er hans tur – de får blikk-kontakt)) (5)
30. Ole: Det var (røyre ball o jovro) ((Ole åpner to kort, han henvender seg mot den voksne for å fortelle at han åpnet et kort med et bilde av en vannkanne og en med byggesettet jovo)) (11)
31. Mina: Ole! ((Mina er ferdig med å åpne to kort som ikke var like))
32. Ole: Nå er det min tur
33. Mina: [Ole Ole Ole] ((Mina synger))
34. Ole: [Å=] jeg fant ikke (gah!) ((Ole henvender seg mot den voksne for å fortelle at han trakk to ulike kort)) (2)
35. Ole: Hei!—((Mina åpner fire kort og titter opp på person som kommer inn))
36. Mina: Hei hei
37. Ole: Hvor er (alle tammen?) (5)
38. Ole: E ball ((Mina tar opp et kort med et bilde av en ball))
39. Mina: Terninger ((Mina tar opp et kort med terninger)) (6)

40. Ole: Den å= (7) to like ((Ole trekker opp et kort og sammenligner med bilde på boksen)) (7)
41. Ole: Ingen her ingen her

Jeg har her hatt fokus på konteksten og ikke-språklige ytringer. Disse begrepene er ikke hentet fra samtaleanalysen, men kan knyttes til pragmatikk. Når man studerer språklige ytringer fra et pragmatisk synspunkt er *konteksten* et viktig begrep. Pragmatikken handler om hva språket brukes til og hvordan det brukes. Det er også vesentlig fordi det er med på illustrere Ole sin språkbruk og kommunikasjonsferdigheter i en gitt situasjon.

Samtale sekvensen starter med en overlapping i tur nr. 5. Mina avbryter Ole da han sier han ikke egentlig vil være med på å spille. Mina sier at «det er bare kort - det er sånn man skal lete etter». Femø Nielsen og Beck Nielsen (2011) hevder at overlappende tale ikke er et spørsmål om at folk ikke lytter til hverandre, men tvert imot et resultat av et fint samarbeid mellom samtaledeltakerne. Ole svarer Mina sin overlapping i tur nr 7. Svennevig, Sandvig og Vagle (1995) kaller det *tilbakekoblingssignaler*. Ut i fra konteksten kan man tolke at Ole signaliserer til Mina at han oppfatter og forstår det hun sier, samtidig kan vi tolke en markering av enighet fra Ole og retten til å beholde ordet videre i samtalen. I starten av sekvensen er Ole aktivt medskapende i samtalen. Ole sine bidrag spiller her en viktig rolle for at Mina skal kunne vite hvordan hun skal uttrykke seg, og hvor lenge hun kan (eller bør) beholde turen. Når tilbakekoblingssignaler uteblir, kan dette bli tolket som mangel på forståelse.

En av de viktigste funksjonene med tilbakekoblingssignalene er å regulere det interaktive samspillet mellom deltakerne. Gjennom syntaktiske, semantiske og pragmatiske skiller i den andres replikk, signaliserer man at man kan fortsette å snakke. Tilbakekoblingssignalene sier mye om samtalen, hvordan deltakerne samarbeider og hvor godt de forstår hverandre (Svennevig, Sandvik, og Vagle 1995).

Både språklige og ikke-språklige ytringer og signaler er viktige bidrag i samtalen. I en samtale kombinerer man ofte språklige ytringer med ikke-språklige tegn. Som språkbrukere har vi ubevisste kunnskaper om regler og strukturer som vi bruker i en samtale. Ett av dem er å se på den vi snakker til for å prøve å oppnå blikk-kontakt og felles oppmerksomhet. Enkelte ganger i samtalsituasjonen bruker Ole tegn eller peker ut i luften uten at han har blikk-kontakt med Mina. Han uttrykker samtidig et kroppsspråk som Mina nok ikke oppfatter, dermed mister Mina helheten i hva Ole forsøker å formidle. Selv uten særlig respons fortsetter Ole å uttrykke seg på denne måten. En forklaring på dette kan være at Ole lar være å snu seg mot Mina av

frykt for å miste noe av hørebildet som fungerer best når han har mikrofonen vendt mot Mina. På samme måte kan det tyde på at Ole har lært seg til å kommunisere ved å lytte selv uten å ha blikk-kontakt. Et forslag til å gjøre det enklere for Ole å ha blikk-kontakt er å montere et speil på motsatt vegg slik at han kan ha blikk-kontakt med den han kommuniserer med. Når Ole opptrer slik, kan det lett bli slik at den han er i dialog med kan få inntrykk av at Ole er uinteressert i samtaletema eller i å fortsette samtalen.

Gjentatte ganger i samtalsituasjonen over, synes det som Ole blir forstyrret av ulike lyder og de andre barna i barnehagen. Det er viktig å ha i bakhodet at lydbildet er vesentlig for Ole, kanskje mer vesentlig enn det visuelle. En utfordring i barnehagen er å tilrettelegge slik at Ole får ha samtaler i ro og fred uten forstyrrelser i lydbildet. Samtidig trenger han å trene på å holde samtalen i gang selv om det er støy og uro rundt han. På sikt er det nok best for Ole om han klarer å opprettholde blikk-kontakt i en samtale, fordi Ole sin ikke-verbale kommunikasjon kan bidra til å signalisere hans følelsesmessige holdning til det han forteller og det han blir fortalt. I enkelt replikker snur Ole seg mot Mina for å få et svar av henne, men når hun ikke oppfatter eller skjønner hva Ole sier, snur Ole seg mot den voksne. Som i tur nr. 7 der Ole snur seg mot Mina uten at Mina registrerer det. Det samme skjer i tur nr. 20, da er det Ole som har turen og uten å få respons fra Mina. Pausen som oppstår etter Ole sitt bidrag varer i 5 sekunder, uten at Mina responderer. Altså en tydelig markering av fravær av respons fra Mina.

I enkelte situasjoner henvender Ole seg til den voksne istedenfor å henvende seg til Mina som replikken egentlig er ment for. I tur nr. 31 henvender Ole seg til den voksne som ikke er deltagende i samtalen. Gjør han dette for å bli forstått eller for å få hjelp for å komme videre i dialogen? Hvordan skal den voksne forholde seg til dette? Vil det være riktig å henlede oppmerksomheten mot Mina og be henne om å respondere, eller bidra til at Ole får gitt uttrykk for sin mening?

I denne sekvensen var det nødvendig at den voksne er tilstede for å kunne filme, og samtidig fungere som en støttespiller. Den voksnes rolle er ikke som en likeverdig samtalepartner, men en som er med på å prøve å tilrettelegge for Ole og Mina slik at de skal utfolde seg på best mulig måte. Et slikt samspill mellom den voksne og barna, får barna til å fungere så nær opp til den nærmeste utviklingssonen sin som mulig (Vygotsky et al. 1978). Ole og Mina får ta ut det maksimale av det potensialet de har. Likevel må en være bevisst på at med voksne tilstede kan dette i enkelte situasjoner virke hemmende og det kan føre til at samtaler sporer av.

I sosiale aktiviteter spiller språket en viktig rolle, som for eksempel når Ole og Mina har rollelek i «butikken». I denne konteksten kan en hevde at leken har større plass enn språket, ved at de spiller et kunnskapsspill som krever mye oppmerksomhet og forståelse. Slik sett virker det som at Ole ikke helt er fortrolig med situasjonen og mister noe konsentrasjon og fokus. Valg av aktiviteter må tilpasses Ole sitt nivå for at han skal kunne få mest mulig erfarings-, utviklings- og læringsutbytte.

Av samtalesituasjonen kan man også tyde at Ole bruker flere enkeltord og har flere ufullstendige setninger enn han vanligvis gjør. Kan dette knyttes til konteksten Ole er i? Ordbruken og ordvalgene til Ole sier noe om hans virkelighetsoppfatning som samtalepartner – muligens også uavhengig av konteksten. Ole sin måte å uttrykke seg på skaper avstand mellom han og Mina. Ole koder språket sitt med ufullstendige setninger og ord. For eksempel i tur nr. 31 der han forteller om hva som er avbildet på «memorykortene» han trakk. Dette får han ingen respons fra Mina på. Dette fører igjen til en sprik i forståelsen i samtalen mellom de to deltakerne. Denne avstanden mellom Mina og Ole preger og avsporer samtalen, når Mina ikke forstår Ole sine koder eller at Ole ikke gjør seg forstått. Samtidig kan det tyde på at Ole forstår Mina. Oles språkkoding og manglende respons og dialogreparasjon kan være med på å sinke språkutviklingen. Er det derfor han ber om hjelp fra en voksen?

Ole sine ufullstendige turer og replikker kan også ha sammenheng med svake syntaktiske ferdigheter, altså hvordan man skal sette ord sammen til større setninger og setningsledd. For eksempel i tur nr. 26 sier Ole kun ett ord: «åpne». Kan det være at Ole ikke har oppdaget fordelene med å uttrykke seg i fullstendige setninger? Enkle ord og ufullstendige setninger kan også bli misforstått. I tur nr. 1 sier Ole: «jeg må se» – dette kan oppfattes både som et spørsmål og som en oppfordring for Mina. Fordelen med mer fullstendige setninger er at samtalepartnern slipper å lure på om det er en oppfordring eller et spørsmål.

4.4.1 Hvordan bruker observanden språket pragmatisk i sosial interaksjon med andre barn?

Ole er aktivt medskapende i samtalen, der hans bidrag spiller en viktig rolle for hvordan Mina skal fortsette dialogen. Sammen med verbale ytringer bruker Ole kroppsspråket aktivt i dialogen, selv om ikke alltid Mina oppfatter og ser de non-verbale uttrykkene til Ole. Ole koder språket sitt med ufullstendige setninger og ord som fører til sprik og avstand i samtalen mellom de to.

4.4.2 Hvordan kan vi forstå/fortolke observandens pragmatiske språkbruk?

Språket til Ole virker til å være påvirket av situasjonen og konteksten han er i. Samtalen er preget av ufullstendige setninger og ord fra Ole, noe som fører til en sprik i den felles forståelsen. Ole bruker også enkelte ganger tegn eller peker ut i luften uten blikk-kontakt med Mina, noe som medfører at Mina mister helheten i hva Ole forsøker å formidle.

4.4.3 Hvilke områder bør vi rette oppmerksomheten mot for å støtte og stimulere til utvikling av observandens pragmatiske språkbruk i sosial interaksjon med andre barn i barnehagen?

Oppmerksomheten bør i dette tilfelle rettes mot respons og dialogreparasjon. Ole tar selv initiativ og ber om hjelp fra den voksne flere ganger. Blikk-kontakt med samtalepartneren er vesentlig for at Ole skal kunne kommunisere og signalisere følelsesmessige holdninger.

5.0 Oppsummering av sentrale funn

I dette kapitlet vil jeg forsøke å svare samlet på hver av de tre delproblemstillingene. Hvilke sentrale funn finner jeg i datamaterialet og analysen.

5.1 Hvordan bruker observanden språket pragmatisk i sosial interaksjon med andre barn?

Gjennom analyse og drøfting av transkripsjonene har jeg kartlagt hvordan observanden bruker språket pragmatisk i sosial interaksjon med andre barn:

Samtalesituasjon nr. 1:

Observanden reparerer lite i samtalen selv om det gjentatte ganger er behov for reparasjon for å kunne oppklare misforståelser og for å holde samtalen i gang. Når reparasjon uteblir blir samtalen preget av lite felles forståelse rundt enkelte temaer i samtalen. Likevel har de begge to en felles oppmerksomhet og fokus mot hverandre. Begge samtalepartene bidrar forholdsvis jevnt i samtalen.

Samtalesituasjon 2:

Observanden er den som tar initiativ til samtalen og forsøker å inkludere Per i dialogen. Responsen fra Per er lite forutsigbar og han virker umotivert til å delta i samtalen med observanden. Når samtalen er preget av lite respons fra Per, er det vanskelig for observanden å planlegge neste ytring. Pausene i samtalen er lange og tause, og kan være et tegn på motvilje fra Per til å delta i samtalen.

Samtalesituasjon 3:

Fordelingen av bidragene er preget av asymmetri hvor observanden kan oppfattes som sekundærtaler. Mina har «hovedregien» i leken og hun gir observanden mulighet til å delta på lik linje som hun gjør. Det er Mina som kommer med flest bidra i samtalen, og hennes initiativ til å drive leken fremover krever samtidig respons fra observanden. Observandens bidrag kan oppfattes som selvstendige turer og ikke nødvendigvis en reaksjon på Mina sin foregående replikk.

Samtalesituasjon 4:

Observanden er medskapende i samtalen, der han blant annet bruker kroppsspråket aktivt i dialogen, selv om ikke alltid Mina oppfatter dette. Observanden har enkelte ufullstendige setninger og ord som igjen fører til uklarhet og skaper avstand og sprik i samtalen mellom de to deltakerne. Observandens bidrag er utslagsgivende for hvordan Mina fortsetter samtalen.

5.2 Hvordan kan vi forstå/fortolke observandens pragmatiske språkbruk?

Samtalesituasjon 1:

Observanden strever med å ta den andre samtalepartnerens perspektiv i samtalen. Han har vansker med å tilpasse seg den språklige informasjonen i dialogen. Samtalen er avhengig av at begge parter reparerer for å få klarhet i eventuelle misforståelser. Når observanden ikke reparerer der det er nødvendig stagnerer samtalen og dialogen kommer ikke videre. Hvordan observanden setter sammen ord til setninger er avgjørende for å kunne reparere dialogen, men observanden bytter ikke ut ord for å klargjøre dialogen.

Samtalesituasjon 2:

Observanden tar initiativ og ansvar for å inkludere og drive samtalen framover med Per. Men den ønskede responsen fra Per uteblir i mange tilfeller. Når observanden ikke får den forventede responsen fra Per svarer han seg selv. Observanden tar også i bruk ulike virkemidler som høye lyder og ikke-verbale tegn for å få oppmerksomheten til Per. Observanden og Per har forskjellige forventinger til samtalen.

Samtalesituasjon 3:

Den sosiale relasjonen mellom observanden og Mina reflekteres gjennom språkbruken som er mellom de to, og asymmetri blir tydelig i samtalen. Likevel er observanden aktivt medskapende og gir ulike bidrag i samtalen. Observanden har svake initiativer med respons som ikke nødvendigvis er knyttet til leken. Observanden lykkes ikke med å innføre et nytt tema i dialogen, men får likevel oppmerksomhet fra Mina fordi hun korrigerer språket hans.

Samtalesituasjon 4

Konteksten og situasjonen påvirker språket til observanden. Observandens språk er preget av ufullstendige setninger og ord, noe som fører til uklarhet og sprik i den felles forståelsen. Observanden utfører tegn eller peker ut i luften uten å ha blikk-kontakt med Mina, dette innebærer at Mina minster helheten i hva observanden prøver å formidle.

5.3 Hvilke områder bør vi rette oppmerksomheten mot for å støtte og stimulere til utvikling av observandens pragmatiske språkbruk i sosial interaksjon med andre barn i barnehagen?

Samtalesituasjon 1.

Voksnes tilstedeværelse kan være til hjelp og kompensere for observandens manglende oppfatninger og forståelse. Aktiv bruk av presekvenser fra det mer kompetente barnet eller den voksne kan det være nyttig for å fange oppmerksomheten til observanden, og det er med på å avkreve et svar eller et bidrag. Veiledning og hjelp til hvordan observanden kan lære å reparere i samtalen kan være et viktig bidrag til å oppklare misforståelser i samtalen når noe er uklart ved uttale eller enkelt ord. Det mer kompetente barnet kan også bruke reparasjon mer aktivt dersom det er noe observanden ikke oppfatter.

Samtalesituasjon 2.

Oppmerksomhet rundt hvordan observanden og Per tilpasser seg hverandre er vesentlig. Det er viktig å være bevisst på hvordan de to samtaledeltakerne koordinerer sine handlinger og samarbeider mot et felles mål. Dette krever av begge at de aktivt lytter, responderer og tilpasser seg deretter. Den voksne må være tilstede og fungere som en støttespiller for observanden og Per.

Samtalesituasjon 3.

Det er viktig å ha fokus og oppmerksomhet på observanden sin sosiale rolle i samtale og lek. Planlegging og tilrettelegging kan bidra til at observanden ikke alltid har rollen som underdanig i samtalen, dette kan igjen ha betydning for selvtillit og atferd. De fysiske omgivelsene må tas i betraktning slik at de ikke forstyrrer observandens fokus. Som voksen kan man være bevisste på hvem observanden blir satt sammen med i eventuelle grupper og i iscenesatte lek situasjoner.

Samtalesituasjon 4.

Som voksen må man ta observandens initiativ til hjelp på alvor. Det bør etableres en blikk-kontakt mellom observanden og samtalepartneren for at de skal oppfatte ulike signal som ansiktsuttrykk og gester. Dette kan være vesentlige deler av samtalens følelsesmessige holdninger. Blant annet blir det viktig å tilrettelegge for at samtaledeltakerne sitter ovenfor hverandre.

6.0 Avslutning

Jeg har kartlagt observandens pragmatiske ferdigheter gjennom analyse og drøfting av funnene i transkripsjonsutdragene.

Teorigrunnlaget har gitt meg innsikt til å belyse hvordan observanden forholder seg til andre deltakere i ulike samtalesituasjoner, samt et grunnlag for å drøfte observandens pragmatiske språk i møter og samtaler med andre. Samtaleanalysen har gitt meg muligheter til å jobbe systematisk med ulike samtalesituasjoner og dette har styrket min kunnskap om at samtaler ikke foregår på et tilfeldig vis, men er kompliserte og sammensatte.

I oppgaven har jeg forsøkt å besvare problemstillingen som omhandler *hvordan et barn operert med cochleaimplantat bruker språket pragmatisk sammen med andre barn i barnehagen*. Tre delproblemstillinger har vært utgangspunktet for å belyse problemstillingen.

Den første delproblemstillingen handler om *hvordan observanden bruker språket pragmatisk i sosial interaksjon med andre barn*. Funn antyder at observanden har problemer med å forstå sosiale koder og ikke alle hans bidrag blir anerkjent i dialogen. Når samtaledeltakerne ikke oppfatter observandens ytring blir ikke samtalen en samhandling, for det forutsetter at samtaledeltakerne tilpasser og koordinerer sine handlinger som en felles oppgave - noe som uteblir i mange tilfeller hos observanden. Observandens evne til å reparere i samtalen er også avgjørende for dialogen. Når reparasjonen uteblir, stagnerer samtalen og den blir ofte preget av asymmetri hvor observanden blir den underlegne i samtalen.

Det andre delproblemstillingen handler om *hvordan vi kan forstå/fortolke observandens pragmatiske språkbruk*. Observanden viser svake initiativer i samtalen, i blant er hans bidrag ikke direkte knyttet til leken. Likevel er observandens aktiv medskapende i samtalen. Fellestrekket gjennom alle de tre samtalesituasjonene er balansen i samtalen som er preget av asymmetri hvor observanden i de fleste tilfellene er sekundærtaler.

Det siste delproblemstillingen som er søkt besvart handler om *hvilke områder man bør rette oppmerksomheten mot for å støtte og stimulere utviklingen til observandens pragmatiske språkbruk sammen med andre barn*. Det bør rettes oppmerksomhet mot den voksnes kompetanse og tilstedeværelse rundt observanden. Den voksne må legge til rette for å bistå

observanden til å bli en mer aktiv deltaker i samtalsituasjonen. Dette kan en oppnå ved å finne samtalepartnere og rammer rundt lek og samtaler som synes å fungere mest mulig optimalt. Dette krever kunnskap og kompetanse rundt cochleaimplantat og dens betydning for språkforståelse av den voksne. I tillegg kreves dette spesifikk kunnskap om observanden og hans individuelle behov og muligheter. Samtidig må den voksne være observant på sin egen rolle og være tilbakeholden i enkelte situasjoner. Optimalt betyr dette å finne en balanse hvor observanden får nok spillerom samtidig som den voksne er tilstede for å støtte og veilede.

Man kan diskutere om samtaleanalyse er gjennomførbar og egnet som et verktøy for barn med språkvansker i barnehagen. Man kan fort bli overveldet når man leser forskningsartikler der analysen er tatt i bruk. Man kan få inntrykk av at analysen virker svært tidkrevende og uoverkommelig til å bruke som et verktøy i barnehagen. Men før man forkaster metoden må man ta i betraktning forskjellen mellom praksis og forskning. Fordelene med bruk av metoden er den økologiske validiteten, og funnene i analysen kan være gyldige i forhold til flere situasjoner og er ikke bare i det enkelte tilfellet. Samtaleanalyse har styrke i at den er så spesifikt rettet mot hverdagssamtalen og samtaledeltakerne i den. I praksis bruker man heller ikke tid på å transkribere samtalene like grundig som i forskning, det viktige er at man tar utgangspunkt i reelle samtaler og bruker tid på å se gjennom opptakene ved å observere og registrere. Deretter kan man velge ut noen utdrag av samtalen som man kan transkribere og analysere. På denne måten er det ikke nødvendig at samtaleanalyse behøver å ta lengre tid enn andre kartleggings- og undervisningsmetoder. Resultatene man får av analysen er kanskje funn man ikke ellers ville ha oppdaget, fordi metoden fokuserer grundig på hvordan samtalebidragene blir til gjennom samarbeid mellom samtaledeltakeren og metoden tar høyde for særtrekk ved den enkelte samtalen.

Med denne oppsummeringen av sentrale funn, mener jeg å ha vist at delspørsmålene er blitt besvart. Gjennom dette masterprosjektet har jeg erfart at det å systematisk kartlegge barnets pragmatiske språk gjennom samtaleanalyse vil være til stor hjelp når pedagoger skal støtte barnets språkutvikling i samtale med andre barn. Jeg mener slik sett at dette prosjektet vil kunne ha overføringsverdi til pedagoger/spesialpedagoger som arbeider med barn som er operert med CI.

Litteraturliste

- Bele, Irene Velsvik. 2008. Tilnærminger til språkvansker og læring - språk og makt. I *Språkvansker. Teoretiske pespektiver og praktiske utfordringer* red. I. V. Bele. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bjerkan, Kirsten Meyer. 2005. Fonologi. I *Språk en grunnbok*, red. A. Sveen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruner, J.S. 1975. The ontogenesis of speech act. *Journal of Child Language* 2 1-9
- Bråten, Ivar, Anne Cathrine Thurmann-Moe, Kamil Z. Øzerk, og Erling Lars Dale. 1996. *Vygotsky i pedagogikken*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Bublitz, Wolfram. 1988. *Supportive fellow-speakers and cooperative conversations*. Amsterdam: Benjamins.
- Chomsky, N. 1968. *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Creswell, John W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Danby, Susan 2002. The Communicative Competence of Young Children. *Australian Journal of Early Childhood* 27
- Femø Nielsen, Mie, og Søren Beck Nielsen. 2005. *Samtaleanalyse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Femø Nielsen, Mie, og Søren Beck Nielsen. 2011. *Samtaleanalyse*. 3 utg. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Frønes, Ivar. 1998. *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforl.
- Garfinkel, Harold. 1967. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Grice, Herbert Paul 1975. Logic and Conversation I *Syntax and Semantics, Volume 3: Speech Acts*, red. P. Cole og J. J. Morgan. new York: Academic Press.
- Haavi, Ingrid Rossen. 2008. *Pragmatiske ferdigheter hos barn med cochleaimplantat : belyst ved et kasusstudie*. I.R. Haavi.
- Hjulstad, Oddvar., Ann Elise. Kristoffersen, og Eva. Simonsen. 2002. *Kommunikative praksiser i barnehagen*. Vol. no. 17, *Skådalen publication series*. Oslo: The Research and Development Unit, Skådalen Resource Centre.
- Hutchby, Ian., og Robin. Wooffitt. 1998. *Conversation analysis: principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press.
- Høigård, Anne. 2006. *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforl.

- Jefferson, G. 1983. Notes on Some Orderlinesses of Overlap Onset, "Two papers on "Transitory Recipientship". *Tilburg papers in language and literature*
- Kermit, Patrick. 2010. Etikk og audiopedagogikk - en drøfting på bakgrunn av et historisk eksempel. I *Spesialpedagogikk og etikk: kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. 39-52. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Kristoffersen, Kristian Emil. 2005. Hva er språk? I *Språk en grunnbok*, red. A. Sveen. Oslo: Universitetsforlaget
- Kristoffersen, Kristian Emil, Hanne Gram Simonsen, og Andreas Sveen. 2005. *Språk: en grunnbok*. Oslo: Universitetsforl.
- Kvale, Steinar, og Svend Brinkmann. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Landsvik, Borghild. 2001. *Barn med cochleaimplantat: kommunikasjon og samspill i barnehagen*. Vol. no. 12, *Skådalen publication series*. Oslo: The Research and Development Unit, Skådalen Resource Centre.
- Lind , Marianne. 2005. Samtaleanalyse: hva – hvordan – hvorfor? *Norsk tidsskrift for logopedi 2005* 4:5-8
- Lind, Marianne. 2005 a. Samtalen - den grunnleggende språkbruksformen. I *Språk en grunnbok*, red. A. Sveen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, Per. 2009. *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Matre, Synnøve. 2000. *Samtaler mellom barn: om utforskning, formidling og leik i dialogar*. Oslo: Samlaget.
- Parker, I. 2005. *Qualitative Psychology – Introducing Radical Research*. Buckingham: Open University Press
- Postholm, May Britt. 2010. *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Sacks, H., M. Atkinson, og J. Heritage. 1984. Notes on Methodology I *Structures of Social Actions. Studies in Conversation Analysis*, red. H. Sacks. Cambridge Cambridge University Press
- Saussure, Ferdinand de. 1970. *Kurs i allmän lingvistik*. Stockholm: Bo Cavefors Bokförlag.
- Schegloff, EA., G. Jefferson, og H. Sacks. 1977. The preference for selfcorrection in the organization of repair in conversation. *Language*
- Simonsen, Eva, og Ann-Elise Kristoffersen. 2001. *Forskning om barn med cochlea-implantat: en kunnskapsstatus*. Vol. no. 13, *Skådalen publication series*. Oslo: The Research and Development Unit, Skådalen Resource Centre.

- Skinner, B.F. 1957. *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Stake, R.E., og D. Trumbull. 1982. Naturalistic generalization. *Review Journal of Philosophy and Social Science* 7:1-12
- Statped. 2008. *Cochleaimplantat* (lest 01.06.2011: http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=54468&epslanguage=NO).
- Strandberg, Leif. 2008. *Vygotsky i praksis: blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Struve, Andreas. 2011. "Jeg vil slappe av" - Protest i rådgivningssamtalen mellom en lærer og en døv, utviklingshemmet elev. . *Spesialpedagogikk* 02:4-12
- Sveen, Andreas. 2005. Semantikk. I *Språk en grunnbok*, red. A. Sveen. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sveen, Andreas 2005 a. Pragmatikk. I *Språk en grunnbok*, red. A. Sveen. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sveen, Andreas 2005 b. Syntakst. I *Språk en grunnbok*, red. A. Sveen. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Svennevig, Jan., Margareth. Sandvik, og Wenche. Vagle. 1995. *Tilnærminger til tekst: modeller for språklig tekstanalyse*. Vol. nr 89, *Skriftserie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, Roger. 2001. *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tetzchner, Stephen von. 1993. *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Tetzchner, Stephen von. 2001. *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vagle, Wenche, Margareth Sandvik, og Jan Svennevig. 1993. *Tekst og kontekst: en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Vol. nr 73, *Skriftserie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vedeler, Liv. 2000. *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, Lev Semenovič, Tore-Jarl Bielenberg, og Margareth Toften Roster. 2001. *Tenkning og tale*. Edited by A. Kozulin. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, Lev Semenovič, Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, og Ellen Souberman. 1978. *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wie, Ona Bø. 2005. *Kan døve bli hørende?* [Oslo]: Unipub.

Øzerk, Kamil Z. 1996. Ulike språkoppfatninger, begreoskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I *Vygotsky i pedagogikken* red. I. Bråten. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Transkripsjonsnøkkel

Transkripsjonssymboler	
!	Utrop
?	Spørrende intonasjonskontur
, (komma)	Fortsettelsesintonasjon
--	Mikropause, kortere enn 2 sekunder
(3)	Pause med stillhet(målt i sekunder)
=	Forlenging av lyd
'ord	Trykksterkt ord
[ord], [[ord]], [2ord2]	(horisontalt parallelle klammer) overlappende tale
-	Avbrutt ord
(HOST)	Ikke-språklige lyder fra taleapparatet (host, kremt, sukk osv)
@	Latter – indikerer lengden som er proporsjonal med antall alfakrøller.
@ord@	Latterkvalitet (leende eller lattermild tale)
<u>Ord</u>	Understrekning marker trykk på ord eller stavelse
<F ord F>	Høy stemmestyrke (“forte”)
<P ord P>	Lav stemmestyrke (“piano”)
<HI ord HI>	høyt toneleie (i betydning lyst)
<LO ord LO>	Lavt toneleie (i betydning mørkt)
((KOMMENTAR))	Kommentar til transkripsjonen, Ikke språklig handling, eller annen kommentar til transkripsjonen (i kursiv)
()	Tomme parenteser indikerer utydelig tale – som ikke lar seg transkribere. Ord og bokstaver inne i parentesene indikerer det jeg mener ble sagt.

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Jenny Steinnes
Avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap
Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 12.04.2011

Vår ref: 26746 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.03.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26746

Hvordan et barn med cochlea implantat bruker språket pragmatisk i sosial interaksjon med andre barn i barnehagen

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens overste leder
Jenny Steinnes
Johanne Lie Killi

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

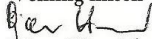
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 02.05.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Johanne Lie Killi, Nerby Terrasse 4, 2819 GJØVIK

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Forespørsel om å delta i videoopptak og påfølgende analyse i forbindelse med masteroppgave

Ved siden av min jobb i [REDACTED] barnehage som støttepedagog er jeg også masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer. Jeg holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven vil handle om talespråk ferdigheter og sosial interaksjon hos et barn med cochlea implantat. Formålet med denne oppgaven er en kartlegging av kommunikasjonsferdigheter hos et barn med cochlea implantat. Cochlea implantat er et elektronisk hjelpemiddel som kan gi døve mulighet for å oppfatte lyd (CI). Hensikten med oppgaven er å se nærmere på i hvilken grad tilgangen til hørsel og talespråks ferdigheter fører til at barn med CI kan delta fullt ut i det hørende samfunn. Ved å studere den sosiale interaksjonen mellom barn i barnehagen vil jeg få indikasjoner på CI-brukerens deltakelse i dagligdags kommunikasjon.

For å finne ut dette vil jeg ved bruk av videoobservasjon av et barn med CI sammen med andre barn og voksne i dagligdagse situasjoner i barnehagen. Jeg for meg å filme totalt 4-6 timer, i perioden fra april til juni. Jeg kommer til å velge ut det materiale/situasjoner som inneholder det mest vesentlige i forhold til problemstillingen. Jeg vil i løpet av barnehagehverdagen filme både situasjoner som er arrangerte og naturlige. Jeg må finne frem til de situasjoner som er rikest på samspill og kommunikasjon mellom barna. Dette vil jeg deretter transkribere fra muntlig til skriftlig form for at opptakene skal bli egnet for analyse.

Det er frivillig å være med og du/dere har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom dere trekker dere vil alle innsamlede data bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2012.

Hvis det er noe du/dere lurer på kan du/dere ta kontakt med meg i barnehagen, eller sende en e-post til jlkjohanneotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Jenny Steinnes ved Høgskolen i Lillehammer på tlf. 61 28 83 31.

Med vennlig hilsen

Johanne Lie Killi

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien: "**Hvordan bruker et barn operert med cochleaimplantat språket pragmatisk i sosial interaksjon med andre barn i barnehagen**" - og gir tillatelse for deltakelse.

Signatur på vegne av

foreldrene.....Sted/dato.....