

# Utvikling av ikke-visuell felles oppmerksomhet:

*En longitudinell studie av to dyader hvor  
mødrene har synshemming*

Anne Kathrine Wisløff



Levert som hovedoppgave ved Psykologisk institutt

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2010

## SAMMENDRAG

Forfatter: Anne Kathrine Wisløff  
Tittel på oppgaven: Utvikling av ikke-visuell felles oppmerksomhet: En longitudinell studie av to dyader hvor mødrene har synshemming.  
Veileder: Stephen von Tetzchner

Formålet med studien var å se på hvordan felles oppmerksomhet utvikles i dyader hvor mødrene har en synshemming. Litteraturen på felles oppmerksomhet har i stor grad fokusert på betydningen av visuelle holdepunkter. Et annet fokus har vært hvordan episoder av felles oppmerksomhet spiller positivt inn på flere områder av barnas utvikling, blant annet språkutvikling. Dersom det er slik at visuelle holdepunkter er viktig for å kunne inngå i felles oppmerksomhet, og felles oppmerksomhet påvirker språkutvikling, kan man tenke seg at språkutviklingen ville kunne påvirkes hos barn med synshemninger. Synshemmede barn lærer imidlertid også språk, noe som kan bety at det finnes andre veier til felles oppmerksomhet enn den visuelle. Noen studier har tatt for seg felles oppmerksomhet og synshemmede barn, men det har vært lite fokus på felles oppmerksomhet i dyader hvor mødrene har synshemmingen.

Denne studien følger to dyader hvor mødrene har en synshemming. Dyadene følges i halvannet år, i perioden hvor barna går fra å være førspråklige og over til begynnende språkbruk. Begge parter forsøk på å dirigere den andres oppmerksomhet kartlegges, og det vurderes hvorvidt de ulike strategiene lykkes i å opprette eller opprettholde en episode av felles oppmerksomhet. Den overordnede problemstillingen i studien var: Påvirker mødres synshemming deres etablering og inngåelse i felles oppmerksomhet med barna?

Resultatene viser at det skjer en utvikling i både mødrenes og barnas strategier. Mødrene og barna har en gjensidig tilpasning. Tilpasningen ses blant annet ved at barna bruker lite gester som ville kreve mødrenes visuelle oppmerksomhet. Distalpeking forekommer for eksempel ikke i noen av observasjonene, til tross for at det ble rapportert på MacArthur at begge barna peker i andre situasjoner. Mødrenes tilpasning skjer ved at de følger opp barnas nye ferdigheter etter hvert som de utvikles. Totalt sett tyder funnene på at det finnes flere veier til felles oppmerksomhet. Mødrenes manglende tilgang på visuelle holdepunkter hindrer dem ikke i å inngå i felles oppmerksomhet da både de og barna kan lage ikke-visuelle markører som fyller samme funksjon som de visuelle holdepunktene stedet kan benytte seg av taktile og auditive holdepunkter.

## FORORD

Arbeidet med dette prosjektet har pågått i litt over et år og har gjennomgått mange ulike faser. Det har vært en utfordrende, spennende, slitsom og enormt lærerik prosess. Mange mennesker har bidratt på ulike måter, noen hele veien, andre mest i enkelte faser. Alle fortjener de en stor takk.

Den første takken går til de to mødrene og barna deres som stilte opp og gjorde denne studien mulig.

Jeg ønsker å takke veileder Stephen von Tetzchner for stort engasjement og innspill i alle prosjektets faser. Takk for idémyldring, materiale, tilgjengelighet, tålmodighet, lærerike digresjoner og generell allmenndanning.

En spesiell takk til Elisabeth Grindheim som har holdt humøret mitt oppe, beina mine gående og nesa mi vendt riktig vei.

Tusen takk til mitt unike kull for fem fantastiske år og god støtte i innspurten. Dette studiet hadde på ingen måte vært det samme uten dem, og jeg er glad for at der ”medstudent” slutter, begynner ”kollega”.

Takk til Alexandra for god hjelp med re-koding og til Rune for all teknisk bistand.

Takk også til kantinepersonalet på Psykologisk Institutt for deres blide tilstedeværelse og næringsrike mat.

Til slutt vil jeg takke alle, familie og venner, som har måttet befinne seg rundt meg i de mer stressende faser av dette prosjektet. Takk for god støtte, forståelse, tålmodighet og (til tider slitsom) optimisme. Det trengtes, og jeg er i mål.

Anne Kathrine Wisløff

Oslo, april 2010

# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>INNLEDNING</b> .....	1
<b>Felles oppmerksomhet</b> .....	2
<i>Gjensidighet i kommunikasjon</i> .....	3
<b>Barnets tidlige kommunikasjonsutvikling</b> .....	3
<i>Oppmerksomhet</i> .....	3
<i>Felles oppmerksomhet i tidlige samspill</i> .....	4
<i>Blikkretning</i> .....	5
<i>Gester og peking</i> .....	6
<b>Mødres evne til å oppdage og reagere på barns handlinger</b> .....	7
<b>Stillasmetaforen og språkutvikling</b> .....	8
<b>Betydningen av felles oppmerksomhet for språkutvikling</b> .....	10
<b>Felles oppmerksomhet og visuelle holdepunkter</b> .....	11
<b>Mødre med synshemming</b> .....	12
<i>Sensitivitet og lesing av barnet</i> .....	12
<i>Ikke-visuell kommunikasjon</i> .....	13
<i>Blinde mødres opplevelse av samspillet</i> .....	13
<i>Funksjonell ekvivalens</i> .....	15
<i>Stillasbygger med synshemming</i> .....	15
<b>Problemstilling</b> .....	16
<b>METODE</b> .....	17
<b>Utvalg</b> .....	17
<b>Prosedyre</b> .....	17
<b>Observasjonene</b> .....	18
<b>Skåring</b> .....	18
<b>Kategorier</b> .....	19
<i>Felles oppmerksomhet</i> .....	19
<i>Initiativ</i> .....	20
- <i>Varighet og skifte av initiativ</i> .....	21
- <i>Typer initiativer</i> .....	21
<i>Informasjon</i> .....	22

<i>Underkategorier</i> .....	23
- <i>Initiativets funksjon</i> .....	23
- <i>Følge og lede</i> .....	23
- <i>Nytt initiativ og gjentakelse</i> .....	23
- <i>Anafora</i> .....	23
- <i>Hit og dit</i> .....	24
- <i>Dyadefokus</i> .....	24
<b>Instrumenter</b> .....	24
<b>Reliabilitet</b> .....	24
<b>Etiske vurderinger</b> .....	25
<b>RESULTATER OG ANALYSER</b> .....	26
<b>Felles oppmerksomhet</b> .....	26
<b>Initiativ</b> .....	28
<i>Variasjon i dyadene</i> .....	28
<i>Variasjon i mødrenes initiativer</i> .....	29
<i>Mødrenes strategier</i> .....	31
<i>Barnas variasjon og strategier</i> .....	33
<b>Suksessrate</b> .....	34
<i>Mødrenes suksessrate</i> .....	34
<i>Barnas suksessrate</i> .....	35
<b>Endringer over tid</b> .....	35
<b>Fokus for oppmerksomhet - Følge og lede</b> .....	36
<b>Barnerettet tale</b> .....	37
<b>Barnas språkutvikling</b> .....	39
<b>DISKUSJON</b> .....	41
<b>Dyader hvor mor er synshemmet inngår i felles oppmerksomhet</b> .....	41
<b>Utvikling av felles oppmerksomhet</b> .....	41
<b>Andel tid tilbrakt i felles oppmerksomhet</b> .....	43
<b>Markører for felles oppmerksomhet</b> .....	44
<i>Mødrenes strategier</i> .....	44
<i>Nullfunn hos mødrene</i> .....	46
<i>Variasjon i mødrenes strategier</i> .....	47
<i>Barnerettet tale</i> .....	48

<i>Barnas strategier</i> .....	49
- <i>Språkutvikling</i> .....	50
- <i>Nullfunn hos barna</i> .....	51
- <i>Variasjon i barnas strategier</i> .....	52
<b>Suksessrate</b> .....	53
<b>Tilpasning</b> .....	54
<b>REFERANSER</b> .....	57
<b>VEDLEGG</b> .....	65
<i>Vedlegg 1</i> .....	65
<i>Vedlegg 2</i> .....	80
<i>Vedlegg 3</i> .....	85
<i>Vedlegg 4</i> .....	87

## INNLEDNING

Kommunikasjon er grunnleggende for alle menneskelige samspill og handler om å gjøre noe felles. Man ser hverandres handlinger og ansiktsuttrykk og lytter til hverandres ord og tonefall. Mening tolkes inn i den informasjonen som gis og man reagerer både ut fra den andres informasjon og egen erfaring og kunnskap. Predisposisjonen for å kommunisere og utvikle språk er medfødt, og utviklingen av disse ferdighetene skjer i samspill med mor og far. I dette samspillet oppstår utallige erfaringssituasjoner, og barn føres inn i et kommunikativt landskap (Bruner, 1983).

Kommunikasjon handler om oppmerksomhetsdirigering. Den som kommuniserer har en intensjon og et mål, og leder andres oppmerksomhet formålsrettet mot noe.

Kommunikasjon er en gjensidig prosess hvor den ene kommer med en kommunikativ ytring som den andre kan fortolke og reagere på. I en slik situasjon hvor to mennesker blir oppmerksomme på det samme samtidig, og er bevisst sitt felles fokus, inngår de i felles oppmerksomhet. Begge partene må ha en opplevelse av at fokuset er delt og at de er oppmerksomme på det samme (Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998).

Kommunikasjon er ikke en forutsetning for felles oppmerksomhet, men felles oppmerksomhet er en grunnleggende forutsetning for kommunikasjonsutvikling (Tetzchner, in press a). I et utviklingsperspektiv vil det si at felles oppmerksomhet på et objekt kan oppstå selv om en av partene ikke kan kommunisere enda. Man kan inngå i, og ha en opplevelse av, felles oppmerksomhet, uten selv intensjonelt å uttrykke noe. Felles oppmerksomhet er imidlertid en viktig forutsetning i utviklingen av kommunikative ferdigheter og språk (Carpenter et al., 1998). Ved felles oppmerksomhet blir benevning et virkemiddel for å lære barnet språk. Den voksne forstår at barnets fokus er rettet mot objektet og at antar at barnet vet at den voksne er oppmerksom på det samme. Så setter den voksne ord på objektet og legger til rette for barnets tilegnelse av ord. Dette eksempelet viser også at barnet ikke trenger selv å kunne kommunisere for å inngå i felles oppmerksomhet med den voksne. Barnet vil typisk vise sitt oppmerksomhetsfokus ved å veksle blick fra objektet, til den voksne, og tilbake til objektet. Da regner man med at barnets fokus er på objektet og at det har en bevissthet rundt at den voksne oppmerksomhet er rettet mot det samme.

## Felles oppmerksomhet

Flere teoretikere har studert betydningen av felles oppmerksomhet for barns utvikling. Trevarthen (1979) mener at barn utvikler seg fra primær intersubjektivitet, en form for medfødt ansikt-til-ansikt samspill og kommunikasjon, til sekundær intersubjektivitet hvor objekter utenfor dyaden blir tatt inn i samspillet. Andre har sett på felles oppmerksomhet som et utgangspunkt for videre kommunikasjonsutvikling, snarere enn som en etterfølger til primær intersubjektivitet (Bruner, 1983; Bates, 1979). Bates (1979) mener at barn utvikler intensjonell kommunikasjon rundt ni måneder. Tomasello (1995) sier at barn starter å inngå i felles oppmerksomhet når de utvikler en forståelse av andre mennesker som intensjonelle agenter. En intensjonell agent handler ifølge Tomasello (1995) målrettet og velger hva han eller hun vil være oppmerksomme på.

Vanlige holdepunkter for felles oppmerksomhet er blikk, gester, vokalisering og språk (Carpenter et al., 1998; Estigarribia & Clark, 2007). Voksne og barn bruker holdepunkter hos den andre for å finne ut hva han eller hun er fokusert på. Blikk, gester og språk benyttes også for å dirigere andres oppmerksomhet mot det en selv er oppmerksom på (Crais, Watson, & Baranek, 2009). Studier av hvordan barn og voksne gjennom samhandling etablerer og inngår i felles oppmerksomhet kan gi innsikt i barns tilegning av sentrale samspillferdigheter og kommunikasjon (Bruner, 1983). Barns typiske utvikling går fra å dele, til å følge, til å dirigere andres oppmerksomhet. En prototypisk episode av felles oppmerksomhet er at moren og barnet leker med en leke og barnet ser fra leken til morens ansikt og tilbake til leken (Carpenter et al., 1998). I en slik situasjon vet begge at de deler fokus.

Felles oppmerksomhet handler altså om at to eller flere mennesker har felles fokus, men det handler også om en bevissthet rundt fellesheten (Carpenter et al., 1998). Denne fellesheten kan føre til kortere eller lengre episoder med samhandling knyttet til fokuset (ibid.). I litteraturen brukes to begreper om dette fenomenet; felles oppmerksomhet og felles engasjement (Bakeman & Adamson, 1984; Carpenter et al., 1998; Mundy et al., 2007; Nelson, Adamson, & Bakeman, 2008; Scaife & Bruner, 1975; Tomasello, 1995; Vaughan et al., 2003). Begrepene benyttes litt om hverandre, og det skilles ikke konsekvent mellom begrepene verken hos enkelte eller mellom ulike teoretikere. Hovedtrekkene er de samme, og begge begrepene knyttes til et fenomen som er en viktig indikator på et barns evne til å koordinere og dele oppmerksomhet mot objekter med sosiale partnere (ibid.). I denne oppgaven brukes begrepet felles oppmerksomhet.



## **Gjensidighet i kommunikasjon**

Felles oppmerksomhet er en gjensidig prosess hvor begge partene bidrar. Både moren og barnet kan være initiativtaker til situasjoner med felles oppmerksomhet, og for at felles oppmerksomhet skal oppstå må det være både et initiativ og en reaksjon. Både barn og mødre bidrar, og påvirker hverandres bidrag på ulike måter. I samspill har barnet vanligvis en innvirkning og betydning, men dets bidrag må likevel kunne sies å være lite i tidlig alder. Spedbarn har begrensede kommunikative ferdigheter og intensjon om å kommunisere. De mer avanserte kommunikative ferdigheter utvikles over tid. Man tenker seg at den voksnes sensitivitet til barnet er viktig fordi den voksne bidrar med å legge til rette for barnets utvikling. Samtidig er barnets egne forutsetninger og etter hvert økende ferdigheter også viktige, både for utviklingen i seg selv, og for den voksnes bidrag (Shackelford, 2004).

Transaksjonsmodellen fokuserer på gjensidigheten i utvikling. Modellen peker på at barns utvikling er et resultat av gjensidige påvirkninger mellom individ og miljø over tid. Både barnet og dets miljø forandrer seg kontinuerlig, og egenskaper ved begge får stadig ny betydning i løpet av utviklingsprosessen. Slik blir ikke barnet bare formet av sine foreldre og det miljø det vokser opp i, men bidrar også til å skape sine egne utviklingsmiljøer (Sameroff & Chandler, 1975).

Både mor og barn påvirker hverandre. For effektiv kommunikasjon er gjensidighet nødvendig. Den andre parten av dyaden må oppfatte at initiativet er kommunikativt. Når en atferd forekommer i perioder av felles oppmerksomhet er det mer sannsynlig at den vil oppfattes som kommunikativ. Dette skjer når man har et felles mål, fokus eller tema. Rattray og Zeedyk (2005) målte hvor lang tid hver kommunikasjonsenhet i mor-barn dyader varte. De konkluderte med at en atferd vil brukes mer i perioder med felles oppmerksomhet når den har en kommunikativ funksjon (ibid.).

## **Barnets tidlige kommunikasjonsutvikling**

### **Oppmerksomhet**

Adamson og Chance (1998) har et utviklingsperspektiv på koordinering av oppmerksomhet. I løpet av barns første leveår skjer det grunnleggende endringer i måten de bruker sin oppmerksomhet i sosiale samspill. Den vanligste måten å studere barns oppmerksomhet på de første levemånedene er å se på deres blikkfokus. Dersom barnet ser lenger på et objekt eller et ansikt tas det gjerne til inntekt for at objektet eller ansiktet er interessant og får mer

oppmerksomhet av barnet. Oppmerksomheten er imidlertid flermodal og selv om det er vanlig å studere den med blikk som holdepunkt benytter barn seg av flere holdepunkter enn de visuelle for å rette sin oppmerksomhet. Med mindre de har en sansehemning opplever barnet verden gjennom alle sansene. Gjennom intermodal persepsjon lærer barn å kjenne igjen det samme objektet med mer enn én sans (Tetzchner, in press b). Slik kan det for eksempel være lyden av et objekt eller en person som gjøre barnet oppmerksom på det, før det vender sitt blikk mot det. Et blindt barn ville kanskje heller stoppet og lyttet.

Spedbarns oppmerksomhet er i stor grad rettet mot sosiale partnere. Kaye og Fogel (1980) fant at barn ved seks uker var orientert mot mødrene i 70 prosent av tiden de ble observert. Ved seks måneder var denne andelen minsket til 30 prosent. Barna begynner å rette oppmerksomheten mot objekter, denne endringen i interessefokus åpner opp for læring av referensiell kommunikasjon hvor de sammen med mor er oppmerksomme på et objekt og skjønner at morens benevnelse og objektet henger sammen (ibid). Fra seks til atten måneder deler barn i økende grad oppmerksomhet med sine sosiale partnere mot hendelser og objekter. Det typiske eksempelet på dette er at barnet veksler blikket sitt mellom leken og moren.

### **Felles oppmerksomhet i tidlige samspill**

I spedbarnsalderen er det vanligvis voksne som har hovedansvar for å opprettholde samspillet med barnet. Spedbarns oppmerksomhet er hovedsakelig rettet mot den voksne (Adamson & Chance, 1998). Barna utvikler ferdigheter for å følge holdepunkter hos den voksne og kan deretter følge deres oppmerksomhet over på andre ting. Det er vanlig å anta at barn ikke har noen intensjon om å kommunisere ved ni måneders alder (Bates, 1979), men alt fra fødselen reagerer omsorgspersonene på barnas bevegelser, lyder, blikk og mimikk (Carpenter et al., 1998; Smith & Ulvund, 1999). Bates (1979) operasjonaliserte barnets intensjon som episoder hvor barnet sjekker den voksnes fokus, utfører en pekegest, og sjekker tilbake på den voksne. Med den kognitive utviklingen følger mer målrettet atferd og omsorgspersonene fortolker intensjon inn i barnas handlinger (Smith & Ulvund, 1999). Deretter utvikles barnas egne evner til å dirigere andres oppmerksomhet. Når barnet blir eldre vil han eller hun utvikle et mer variert repertoar av kommunikative atferder, og rollene utjevnes (Bell, 1971). Fokus flyttes ut av dyaden, over på noe ytre. Rundt seks måneders alder begynner barnet å ta inn objekter i sitt samspill. Kommunikasjonen dreier seg nå om noe, og samspillet blir i økende grad triadisk (Adamson, 1995). Når objekter introduseres i samspillet åpner det opp for referensiell kommunikasjon og utvikling av språklige symboler hos barnet. Denne utviklingen sammenfaller med det Trevarthen (1979) kaller sekundær intersubjektivitet. Begges

oppmerksomhet er rettet mot et ytre objekt og begge er bevisst dette felles fokus. Det er her man begynner å snakke om felles oppmerksomhet. Bruner (1983) fant at barn overtar initiativtakingen i ritualiserte samspill ved ettårsalderen. Evnen til å dirigere og aktivt engasjere andre er noe som kommer med samspillserfaring. Rundt ett år blir barnet mer aktivt deltakende og begynner å erfare at det kan dirigere morens oppmerksomhet. Forskning på felles oppmerksomhet støtter at spedbarn starter å inngå i episoder av felles oppmerksomhet rundt ni måneders alder, og rundt tolv til atten måneder begynner episodene typisk å forekomme mer hyppig (Carpenter et al., 1998; Bakeman & Adamson, 1984). Test (2005) skriver at barn tilbringer rundt 30 til 60 prosent av tiden de tilbringer med sine foreldre, i felles oppmerksomhet. Det er stor normalvariasjon både i når barn begynner å inngå i episoder av felles oppmerksomhet, og i hvordan den opprettes (Adamson, Bakeman, & Deckner, 2004).

### **Blikkretning**

Blikk er et viktig holdepunkt for felles oppmerksomhet (Carpenter et al., 1998). Mange handlinger kan oppfattes som kommunikative uten at det nødvendigvis ligger noen kommunikativ intensjon bak handlingen fra spedbarnets side. Når et barn eksempelvis gråter kan det oppfattes som et tegn på sult eller smerte, uten at barnet selv intensjonelt kommuniserer dette. Blikkveksling trenger ikke nødvendigvis å ha et kommunikativt budskap. Når barnet intenderer å lede en voksens oppmerksomhet mot noe kan blikk bli kommunikativt. Barnet vil eksempelvis veksle blikket mellom målet for kommunikasjonen og personen det har intensjon om å kommunisere med. Fra ni måneder antas det at barn begynner å utvikle intensjonell kommunikasjon og symbolforståelse (Bates, 1979). Barn begynner å samordne verden triadisk og blir mer oppmerksomme på den voksnes visuelle oppmerksomhet. Barnet bruker blikk i tidlige måter å forsøke å etablere felles oppmerksomhet med den voksne. Ved ett år kan barn typisk finne frem til hva andre ser på og følge deres blikkretning (Bakeman & Adamson, 1984; Bruner, 1983; Scaife & Bruner, 1975). Hos sped- og småbarn kan blikket med andre ord for det første være et tegn på hvor deres oppmerksomhet er rettet, uten at det trenger å ligge et kommunikativt budskap i det, og for det andre være en del av en intensjonell oppmerksomhetsdirigering og for det tredje en måte å se den voksnes fokus.

## **Gester og peking**

Gester er bevegelser, ofte lagd med hendene, som tolkes på en bestemt måte innenfor et sosialt system (Iverson, Tencer, Lany, & Goldin-Meadow, 2000). Innen andre leveår kan barn følge voksnes peking. Det kan også se ut som at den voksnes blikkretning gir et annet holdepunkt i tillegg til pekingen fordi den viser den voksnes interesse mot objektet det pekes på. Mellom ni og seksten måneder starter barn gjerne å peke for å dirigere voksnes oppmerksomhet (Carpenter et al., 1998). Liskowski, Albrecht, Carpenter og Tomasello (2008) utførte en eksperimentell studie og fant at barn peker mer når den voksnes visuelle oppmerksomhet er rettet mot dem.

Bates, Camaioni og Volterra (1975) skiller mellom to typer intensjon bak spedbarns bruk av gester i kommunikasjon med voksne om objekter. Gester vil ut i fra dette perspektivet utføres for å utfylle én av to hensikter. Imperative gester er når barnet dirigerer den voksnes oppmerksomhet mot et objekt med den hensikt å få den voksne til å utføre en handling, for eksempel å gi barnet en bestemt leke. Deklarative gester på den andre siden, utføres når barnet ønsker å dele oppmerksomhet rundt en hendelse eller et objekt. Barnet ber med en deklarativ gest om de voksnes oppmerksomhet, ikke deres handling eller hjelp. Begge disse typene gester fra barnets side viser en forståelse av at voksne er mennesker med egne intensjoner og oppmerksomhet som kan påvirkes og sammenfalle med barnets.

Ved ett år har barn gjerne begynt å vise kommunikative intensjoner og henvende seg til andre for å få hjelp, eksempelvis ved å se på den voksne og strekke seg etter et objekt utenfor rekkevidde. Temperamentsforskjeller hos barn har vist seg å påvirke barnets initieringer ved ni måneders alder (Vaughan et al., 2003).

Franco, Perucchini og March (2008) utførte en eksperimentell studie hvor de så på en samspillssituasjon i dyader hvor den voksne skulle, a) være sosialt fraværende, b) kun reagere på barnets initiativer, eller c) både selv initiere overfor barnet og reagere på barnets aktiviteter. Resultatene viste at i den sosialt fraværende gruppen forsvant så og si barnas bruk av peking, men ikke vokalisering. Det var få forskjeller mellom gruppene hvor den voksne bare reagerte og hvor den voksne både initierte og reagerte. Det eksperimentelle designet gir muligens en begrenset generaliserbarhet, men det første resultatet kan tyde på at kommunikative gester som peking er mer sårbare for manglende tilbakemelding enn vokaliseringer er. Det kan tenkes at barna erfarer pekingen som lite funksjonell når den voksne ikke reagerer. Vokaliseringen ser imidlertid ikke ut til å påvirkes i like stor grad av den manglende tilbakemeldingen. Funnet på at hvorvidt den voksne bare reagerte eller både

initierte og reagerte ikke så ut til å ha stor betydning, kan bety at voksnes engasjement i seg selv er viktigere for barnets initiering enn typen engasjement den voksne viser.

Blikkveksling, peking og gester blir slik førspråklige kommunikasjonsuttrykk og viktige for å danne felles oppmerksomhet. Utviklingen i barns initiativer til felles oppmerksomhet går fra disse førspråklige kommunikasjonsuttrykk over i økt bruk av vokalisering og deretter ord, men barna oppnår det samme både med de nonverbale og de verbale initiativene. Initiativene har funksjonell ekvivalens ved at ulik atferd kan starte samme samhandlingssekvens.

Nonverbale holdepunkter er viktige, ikke bare i den førspråklige perioden, men også etter at barna har begynt å bruke språk. Messer (1983) hevder at små barn heller følger nonverbal informasjon enn verbal. Macnamara (1977) fant at både ved 12 og 17 måneder reagerer barn heller på gester enn på ord, når det er konflikt mellom budskapet i gesten og ordet. Sinha og Carabine (1981) fant at barn helt opp til treårsalderen primært stoler mer på kontekstuell, i forhold til lingvistisk, informasjon når de tolker ytringer. Funnene til Macnamara (1977) og Sinha og Carabine (1981) kan tyde på at gester er tydeligere og mindre tvetydige enn ord. Dette vil kunne endre seg med barnets økende språkforståelse.

### **Mødres evne til å oppdage og reagere på barns handlinger**

Det er mye som ligger til rette for utvikling hos et spedbarn, men utvikling skjer ikke uavhengig av miljøet rundt barna. Barnets predisposisjoner er viktige. Det er imidlertid en gjensidighet i rammene for utviklingen hvor ikke bare barnas forutsetninger, men og de voksnes påvirkning, er viktige. Litteraturen peker på ulike egenskaper hos mødre som påvirker samspillet med deres barn (Shackelford, 2004). Spesielt har man sett på mødres evne til å lese holdepunkter ved barnets aktiviteter og å skille mellom og reagere på barnets ulike signaler. Barnets ansiktsuttrykk, blikkretning og gester er konvensjonelle kommunikative tilnærminger for å dirigere morens oppmerksomhet, og morens evne til å lese barnets nonverbale handlinger er viktig i tidlige samspill (Messinger & Fogel, 1998). Mødres reaksjon er spesielt viktig under den førspråklige kommunikasjonen fordi det støtter spedbarnets kommunikative intensjon (Papousek & Papousek, 1987). Fortolkningsevne, responsivitet og kontingens viktig. Det bør være sammenheng i hvordan moren leser og reagerer på barnet fra et tidspunkt til et annet. Mødre er slik med på å kommunisere til barn at det er sammenheng og logikk i hvordan verden henger sammen. Mødres fortolkning av barnas

tidlige handlinger som meningsfulle holdepunkter er med på å danne grunnlag for etablering av sosiale samspillsrutiner også før barnet kan kommunisere (Smith og Ulvund, 1999).

Ved fødselen regner man ikke med at barn har en intensjon om å kommunisere, men foreldre reagerer likevel på deres gråt og bevegelser (Smith & Ulvund, 1999; Carpenter et al., 1998). Fra ni måneder regner man med at intensjonalitet er i ferd med å utvikles (Bates, 1979). Når barn har et behov og moren ivaretar dem og reagerer på deres lyder og aktiviteter, kan denne erfaringen gå inn i barnas læringshistorier og sjansen for at de vil prøve ut samme tilnærming ved en annen anledning økes. Men kommunikasjon er vellykket når barnet blir forstått, ikke når det får akkurat det det ønsker. Kontingens og sammenheng i erfaringer kan medføre en opplevelse av kompetanse. Forutsigbarhet i samspill kan være med på å gi en positiv opplevelse og legge til rette for læring. Watson (1979) fant at repeterende lekesituasjoner som "borte borte tittei" fasiliterte kontingente opplevelser med positive erfaringer og fremmer sosial utvikling.

### **Stillasmetaforen og språkutvikling**

Studier viser at mengden felles oppmerksomhet i større grad avhenger av ferdighetene og motivasjonen til barnas sosiale partnere (Bakeman & Adamson, 1984) og av kontekstuelle faktorer (Ross & Lollis, 1987) enn av individuelle faktorer som barnets evne til blikkfølgning og bruk av gester. Dette betyr ikke at barnets forutsetninger er uviktige, men det understreker viktigheten av den voksnes bidrag.

I samspillet mellom mor og barn er det moren som har de beste forutsetningene og mest kompetanse. Metaforen om stillasbygging handler om at den mer kompetente voksne skal kunne støtte og legge til rette for barnets utvikling på en best mulig måte (Bruner, 1977). Strukturert samspill kan gi barna kontingens og forutsigbarhet, noe som fremmer utvikling. Den voksne tilrettelegger situasjoner som muliggjør språklæring. I samhandling med den voksne lærer barnet regler for dialog som for eksempel tur-taking. Dialogerfaringen med voksne bidrar sammen med andre erfaringer til å gi barna en forståelse av referanse; ord hører sammen med ting i verden. Slik samhandling skjer innenfor det Bruner (1983) kaller formater. Formater er standardiserte, gjentatte samspillsmønstre mellom voksne og barn hvor partene har en avgrenset rollestruktur som kan være reversibel. Formatene er rutinepreget og barnet kan dermed trekke ut strukturen selv før det har utviklet språkferdigheter. Dette kan knyttes opp til viktigheten av kontingens. Når moren handler kontingent og systematisk utgjør det et

stillas for barnets språkutvikling. Forutsigbarheten i samspillsmønstrene gjør at den voksnes språk blir forståelig fordi tegnet (språklyden) og referansen (handlingen eller objektet) kan knyttes sammen. Ifølge Bruner (1983) er felles oppmerksomhet en forutsetning for dette. Språk gir mulighet til å håndtere nyhet. Formatene blir en ramme for å håndtere nye ting.

Ninio og Bruner (1978) skrev at deltakelse i en ritualisert dialog, snarere enn imitering, er den viktigste mekanismen bak benevning. I ritualiserte dialoger skjer det for eksempel en utveksling hvor det spørres etter, og deretter gis, en benevning. Slike ritualiserte formater er viktige fordi de tillater den voksne og barnet en delt opplevelse av hvilke temaer de er oppmerksomme på (Bruner, 1975a, 1975b). Clark (1978) skrev at i samspill møtes morens og barnets verden på en slik måte at de kan dele hverandres perspektiver på hva som er viktig og relevant. Dette møtet kan ses i tilpasningen voksne ofte gjør i språket sitt når de snakker til barn. Det var dette Brown (1958) gav et eksempel på da han påpekte at når voksne gir et eple til et lite barn sier de ikke ”spis litt frukt”, men ”spis dette eplet”. Voksne forventer ikke at barn har kommet dit i sin utvikling at de har hierarkisk oppbygde begreper og forstår overordnede kategorier, så de holder språket på det nivået hvor barna kan dra nytte av ordet og strekke seg etter å lære de spesifikke benevningene, snarere enn den overordnede kategorien. Murphy (1978) og Ninio (1980) påpekte og at mødre har en tendens til å benevne hele objekter, snarere enn objektets deler, egenskaper eller bruksområder. Fokuset på hele objektet heller enn delene kan man tenke seg at faller naturlig sammen med mødrenes funksjon som stillas, eller støtte, for barnas språkutvikling.

Messer (1983) har sett på forholdet mellom benevninger og nonverbal informasjon. Barns tidlige tale består i stor grad av benevninger, det samme gjør voksnes tale til barn (Benedict, 1979; Phillips, 1973). Voksnes barnerettede tale er karakterisert ved korte konkrete ytringer i nåtid om objekt, barnets handlinger og hva som skjer rundt barnet. De voksne beskriver typisk fysiske og formålmessige egenskaper ved objektet, som fargen og hva det brukes til (Snow, 1995). En antar at de korte setningene øker sannsynligheten for at barnet får med seg det relevante ordet. Det har blitt drøftet hvilken betydning det har at voksne endrer språkbruk når de snakker til barn (Snow & Ferguson, 1977). Dominey og Dodane (2004) mener barnerettet tale guider barnets oppmerksomhet mot viktige aspekter ved talesignalet. Gjennom felles oppmerksomhet greier barnet å fokusere sin oppmerksomhet på de relevante aspektene i den referensielle verden. Estigarribia og Clark (2007) fant at foreldre bruker språk for å fange barnas oppmerksomhet, og de venter med å snakke om objektet til de ser at barna retter blikket mot objektet den voksne forsøker å dirigere barnets oppmerksomhet mot. Broen (1972) fant at verb utgjør størst andel av ord i barnerettet tale (32 prosent). Konkrete

substantiver utgjorde 21 prosent, her ligger mange av benevningene voksne gjør når de snakker til barn. 15 prosent av mødrenes tale til barna bestod av enkeltord, med "her", "der" og "se" som de vanligste. Verbalpeking ser dermed ut til å være fremtredende i barnerettet tale.

Messer (1983) skriver at i vanlige sosiale samspill finnes det nonverbal informasjon om det objektet den voksne setter ord på som kan hjelpe barnet å forstå ordet. Slik informasjon kan komme fra blikkretning, eller fra handlingen som utføres med objektet. Collis (1977) rapporterer for eksempel at mellom en femtedel og en tredjedel av alle felles blikk mot et objekt ble fulgt av en benevning.

Voksnes ytringer til barn har en tendens til å organiseres inn i verbale episoder. Mødre benytter seg av nonverbal informasjon for å markere starten på en verbal episode (Messer, 1983). Mødrene kan bruke objekter eller gester, eller lage en pause for å markere at en episode starter.

Murphy (1979) fant at mødres peking svært ofte følges av en benevning. Denne tendensen var høyest når barna var fjorten måneder, deretter avtok benevningen og mødrene startet heller å spørre barna hva objektene kalles. Murphy (1979) så på dette som en endring i mødrenes samtalestil. Dette kan knyttes opp til stillasmetaforen på den måten at mødrene utfordrer barna ut i fra barnas utviklingsnivå. Når mødrene benevner bygger de opp rundt barnas språkforståelse. Deretter skifter mødrene til å spørre barna og utfordrer dermed barnas språkproduksjon. Slik utfordrer mødrene barna videre fra det nivået i språkutvikling barna er på.

### **Betydningen av felles oppmerksomhet for språkutvikling**

Carpenter og medarbeidere (1998) fant at mengden tid spedbarn tilbringer i felles oppmerksomhet med sine mødre, og i hvilken grad mødrene bruker språk som følger barnas oppmerksomhetsfokus forutsier barnas tidligste bruk av gester og språk. Flere andre studier har pekt på den positive sammenhengen mellom antall tidlige episoder med felles oppmerksomhet mellom omsorgsgiver og barn, og barnas utvikling av ordforråd i senere alder (Bakeman & Adamson, 1984; Dunham, Dunham & Curwin, 1993; Smith, Adamson, & Bakeman, 1988; Grotnes & Urnes, 2000).

Akhtar, Dunham og Dunham (1991) undersøkte hvordan mødrenes samspillstil påvirket barnas ordforråd. De fant at en mødrestil som dirigerer barnas oppmerksomhet vekk



fra det de har felles oppmerksomhet rundt, for å danne fokus på noe annet (bort fra ballen over på bilen), korrelerte negativt med barnas ordproduksjon. Hvis mødrene derimot brukte ord for dirigere barnas oppmerksomhet mot aspekter ved objektet som alt var gjenstand for felles oppmerksomhet ("ser du prikkene på ballen?") samvarierte positivt med barnas ordproduksjon. Grotnes og Urnes (2000) fant at mødrenes bruk av direktiver som fulgte barnas oppmerksomhetsfokus var positivt relatert til barnas språkutvikling.

Det er altså mye som viser at felles oppmerksomhet er sentralt i språkutvikling. Test (2008) stiller spørsmålet om hvor mye felles oppmerksomhet er nyttig og gjennomgår funn fra flere studier (Brooks & Meltzoff, 2008; Mundy et al., 2007; Nelson et al., 2008; Vaughn van Hecke et al., 2007) som tyder på at jo mer barn inngår i felles oppmerksomhet med voksne, jo bedre utvikler de seg både språklig og sosialt.

### **Felles oppmerksomhet og visuelle holdepunkter**

Betydningen av visuelle holdepunkter for felles oppmerksomhet tas for gitt av mesteparten av litteraturen. De fleste episoder av felles oppmerksomhet oppstår som et resultat av at mødrene følger spedbarnets blikkretning for å se hva det er oppmerksomt på (Schaffer, 1984; Schaffer & Liddell, 1984). Blikk brukes som holdepunkt i de fleste operasjonaliseringer av felles oppmerksomhet. Visuelle holdepunkter har med andre ord vært vektlagt som betydningsfulle for felles oppmerksomhet. Med tanke på at felles oppmerksomhet ser ut til å være viktig for språkutvikling kan man anta at visuell felles oppmerksomhet også vil spille inn på denne utviklingen. Dersom visuelle holdepunkter har betydning for danning av felles oppmerksomhet, og felles oppmerksomhet er viktig for språkutvikling, kan man tenke seg at mangel på visuelle holdepunkter vil skape utfordringer i språkutvikling.

Blinde barn utvikler kommunikasjonsferdigheter på tross av manglende forutsetninger for nyttegjøre seg visuelle holdepunkter. Ut fra den vekt som blir lagt på visuell felles oppmerksomhet skulle man tenke seg at deres begrensede synsevne fører til en sterk forsinkelse i språkutviklingen, men dette er ikke tilfellet (Andersen, Dunela & Kekelis, 1984; Landau, 1983; Mills, 1983; Perez-Pereira & Castro, 1997). Dersom felles oppmerksomhet er en forutsetning for kommunikasjonsutvikling må vi anta at blinde barn inngår i felles oppmerksomhet selv om de ikke kan benytte seg av visuelle holdepunkter verken i den voksnes atferd eller i konteksten. Dette reiser spørsmål om hvordan felles oppmerksomhet kan opprettes og opprettholdes når den ene parten ikke har tilgang på de viktige visuelle

holdepunktene. I dyader med synshemming må andre holdepunkter benyttes og de må være tilstrekkelige i seg selv dersom felles oppmerksomhet skal opprettes og spille den samme viktige rollen som den gjør i seende dyader. Få studier har sett på felles oppmerksomhet og blinde barn. Enda færre har sett på blinde mødre og deres samspill med barna.

Flere studier har vist at de første ordene ikke er noe særlig forsinket hos blinde sammenlignet med seende barn (Andersen, Dunela & Kekelis, 1984; Landau, 1983; Mills, 1983; Perez-Pereira & Castro, 1997). De blinde barna tilegner seg språk uten visuelle holdepunkter og uten visuell felles oppmerksomhet. Dette trenger ikke å bety at visuell felles oppmerksomhet ikke kan ha sammenheng med språkutvikling, men det kan tyde på at det finnes andre strategier for å oppnå felles oppmerksomhet, strategier som ikke involverer visuelle holdepunkter for barna. Akhtar og Gernsbacher (2008) har sett på betydningen av blikk som holdepunkt for felles oppmerksomhet, men påpeker også at de fleste barn nok også benytter seg av andre holdepunkter enn blikk i samspill med andre.

## **Mødre med synshemming**

### **Sensitivitet og lesing av barnet**

Synet er den modalitet som gir mest informasjon. Synshemming hos barnet eller moren vil påvirke samspillet ettersom tidlige interaksjoner vanligvis inkluderer ansiktsuttrykk og gester. I forskning har man studert mors evne til å være oppmerksom, lese holdepunkter, forutsi og reagere på sitt barn, alt inkluderer visuell fortolkning som et svært viktig komponent. Få studier har sett på synshemmede mødres ikkevisuelle strategier for å kommunisere med barna sine (Shackelford, 2004).

Det foreligger lite forskning på blinde mødre. De få studiene som finnes har fokusert på blinde mødres utføring av omsorgsoppgaver (Shackelford, 2004). Noen få studier har tatt for seg blinde mødre og kommunikasjon. Grusec og Goodnow (1994) beskrev at effektiv oppdragelse krever sensitivitet til barnets emosjonelle og kognitive tilstand. Det finnes ikke evidens for at blinde mødre er mindre sensitive på barnets kommunikative atferd, men en kan tenke seg at blinde mødre vil kunne ha vansker med å fange opp og fortolke noen av barnets kommunikative uttrykk (Shackelford, 2004). Dersom dette er tilfellet vil synshemmingen påvirke morens reaksjonsmønster og gjøre hennes reaksjoner mindre kontingent. Alle mødre vil møte utfordringer i fortolkning av barnas kommunikative atferd, men det er mulig at mangelen på informasjonen man får gjennom visuelle holdepunkter vil skape en høyere

frekvens av prøving og feiling hos blinde mødre enn hos seende. Blinde mødre kan også reagere på andre måter enn seende mødre på grunn av manglende tilgang på visuelle holdepunkter.

### **Ikke-visuell kommunikasjon**

Blinde foreldre har en tendens til å snakke mer til sine barn enn seende foreldre har (Collis & Bryant, 1981). Rattray og Zeedyk (2005) så på tre former for ikke-visuell kommunikasjon (berøring, vokalisering og ansiktsorientering) i dyader hvor én eller begge hadde synstap. De fant sofistikerte kommunikative utvekslinger i dyadene, selv før barna hadde lært språk. Blindhet i seg selv trenger ikke å gjøre kommunikasjonen dårligere, men den skaper en nødvendighet av andre former for kommunikasjon. Studien undersøkte dyader med ulike mønstre av synshemming, og de så tendenser til at barnets visuelle status var viktigere enn morens for hvorvidt moren benytter seg av berøring. På den andre siden var det morens visuelle status som hadde mest å si for hvor stor del av berøringen som forekom innenfor felles oppmerksomhet. Mødre som ikke kan engasjere seg i øyekontakt må prøve å etablere berøring som en meningsfull kommunikasjonsmodus før den vil være effektiv. Dette kan bety at det vil forekomme en del feilslåtte forsøk på taktil kommunikasjon (ibid). Generelt fant Rattray og Zeedyk (2005) at bruken av denne typen berøring økte over tid. Dette kan både henge sammen med forbedret motorikk og økt forståelse av bruk av berøring som kommunikasjonsform. Blinde mødre til seende barn benyttet seg mindre av vokalisering enn blinde mødre til blinde barn gjorde. Mødrene vokaliserte generelt mer under felles oppmerksomhet enn ellers. Barnas ansiktsorientering kunne vise hvilke objekter som var av interesse, men dette var mindre gjennomført blant barn av de synshemmede enn av de seende. Rattray og Zeedyk (2005) spør om dette kan henge sammen med manglende reaksjoner fra mødrene på barnas ansiktsorientering som oppmerksomhetsmarkør. Dersom barna erfarer at mødrene ikke reagerer på barnas ansiktsorientering kan det hende at det vil bli et mindre viktig virkemiddel for barna til å demonstrere sin interesse mot et objekt. Det kan tenkes at ansiktsorientering er et mindre viktig holdepunkt i dyader med synshemming.

### **Blinde mødres opplevelse av samspillet**

Shackelford (2004) intervjuet syv blinde mødre om deres oppfatning av samspill og foreldreerfaringer med sine seende barn. Generelt opplevde mødrene seg selv som kompetente på tross av andre utfordringer enn man kan forvente å finne hos seende mødre. Morens opplevelse av mestring spiller også inn på transaksjonen (Goldberg, 1977). Et av

temaene Shackelford (2004) undersøkte var kommunikasjon, hos henne definert som en hver form for holdepunkter, verbaliseringer eller handlinger relatert til å uttrykke eller forstå mening. Sammenlignet med seende foreldre så hun noen likheter i kommunikasjonsmønstre og noen særegenheter hvor mødrene modifiserte kommunikasjonen. Av og til så hun at kommunikasjonen var lik, men at mødrene gav begrunnelser for kommunikasjonsmønstrene som handlet om deres synshemming. Noen temaer som skilte seg ut i intervjuene med mødrene var prøving og feiling, overkompensering for manglende syn og distraksjoner eller tilbud av alternative lekehandlinger når mødrene ikke skjønnte hva barnet ville eller barnet uttrykte frustrasjon over ikke å bli forstått. Noen erstattet syn med fysisk kontakt og nærhet, spesielt før barna hadde utviklet språk. Mødrene rapporterte å være oppmerksom på barnets kroppsspråk og aktivitetsnivå. Mødrene brukte berøring for å forstå hva barna holdt på med. Både mødrene og barna modifiserte kommunikasjonen, atferden og leken. I tidlig barndom modifiserte mødrene samspillene mest, for eksempel ved å finne på leker som mødrene kunne delta i, eller plassere barna slik at de kunne kjenne med hendene hva barna holdt på med. Når barna ble eldre hadde de også begynt å modifisere og tilpasse kommunikasjonsstrategiene. Noen tilpasninger var lært av barnet fra mor, noen var selvlærte. Barna kunne for eksempel berøre mødrene for å få oppmerksomhet eller for å starte interaksjoner. Mødrene rapporterte også at barna kunne gripe tak i hendene deres og føre dem til et objekt.

Flere studier har sett på hvordan mødre og barn initierer til samspill (Adamson et al., 2004; Akhtar et al., 1991; Bates et al., 1975; Carpenter et al., 1998; Vaughan et al., 2003), men man vet ikke hvordan synstap hos mor påvirker hvem som initierer samspillet. Shackelford (2004) anbefaler observasjonsstudier av samspillet mellom blinde mødre og barna deres, og skriver at det hadde vært interessant å se på mønsteret i initiering til samspill. Noen av mødrene mente at barna hadde ulike strategier i hvordan de kommuniserte med blinde og seende. Barna kunne eksempelvis peke på ønsket objekt henvendt mot deres seende bestemor og bli ignorert, for så å lede morens hånd til objektet barnet ønsket fokus på. Barnas valg av ulike strategier overfor seende og synshemmede voksne tyder på at barna har erfart at de må tilpasse kommunikasjonen sin på en annen måte overfor mødrene. Berøring og visning som kommunikative modifiseringer skjer mest i førspråklig fase. Straks barna begynner å verbalisere blir de oppfordret av mødrene til å kommunisere via tale. Mødrene rapporterte at barna lot til å oppleve tale som en mindre frustrerende kommunikasjonsform.

## **Funksjonell ekvivalens**

Seende barn av synshemmede inngår i felles oppmerksomhet med mødrene og lærer språk. I sine forsøk på initiering av felles oppmerksomhet vil barna kanskje erfare at det som pleier å fungere i samspill med andre voksne ikke fungerer som strategi i samspill med deres mødre. En gest som vil gi samme resultat som et ord i samspill med seende mødre, vil kanskje ikke oppdages, og dermed ikke ha samme funksjon, i samspill med en synshemmet mor. Det blir ikke funksjonell ekvivalens mellom gesten og ordet. Synshemmede mødre vil ikke kunne oppdage de visuelle holdepunktene og dermed få tak i et mindre repertoar hos barna. Barna må lære seg det samme som barn av seende mødre, uten at mødrene deres bruker de visuelle holdepunktene. Samspillet trenger ikke å ha samme form i en dyade hvor en eller begge har en synshemming som i en seende dyade, bare samspillet har samme funksjon. Blinde mødre vil også kunne danne sammenhengende erfaringer for barna og gjøre igjen det de erfarer at skaper et godt samspill, men blinde mødre lærer på ulike premisser. Samspill på tvers av modaliteter er mulig.

## **Stillasbygger med synshemming**

Moren skal som en kompetent språkbruker, i tråd med stillasmetaforen, lede barnet inn i det kommunikative fellesskapet. Når moren har en synshemming legger dette andre forutsetninger til grunn for samspillet mellom henne og barnet. Barnets ”opplæringssituasjon” blir forskjellig og barnet må bruke andre holdepunkter. Synshemmingen gjør at den kompetente voksne, som skal lede barnet, ikke har den samme tilgang på de visuelle holdepunktene, og den samme informasjonen om omgivelsene, som det barnet har. Man tenker at den voksne kan tilpasse seg, men det er noe begrenset. Kanskje finnes det likevel ting hos barnet som den synshemmede voksne kan gripe tak i? Seende barn av blinde mødre har gjerne seende samspillspartnere gjennom fedre eller andre voksne utenfor hjemmet. Det er derfor ikke nødvendigvis slik at mødrene er barnas eneste stillasbyggere og at samspillet med mor er utelukkende avgjørende for barnas erfaring med situasjoner med felles oppmerksomhet og, via dette, deres kommunikative utvikling. Man kan likevel tenke seg at også blinde mødre er viktige samspillspartnere og at ettersom synshemmede barn kan inngå i felles oppmerksomhet, må også synshemmede mødre kunne benytte seg av andre holdepunkter og inngå i felles oppmerksomhet med sine barn de også. Spørsmålet er hvordan de får det til.

Shackelford (2004) fant at blinde mødre selv har en opplevelse av mestring av samspillet og kommunikasjonen med sine seende barn. Shackelford (2004) skriver imidlertid at det er vanskelig å si noe om objektiviteten i mødrenes opplevelse, og om hvordan

samspeilet og kommunikasjonen fungerer. Hun etterlyser en observasjonsstudie som ser på hvem og hvordan det initieres til samspill i dyader hvor moren har en synshemming. Det er det denne studien skal ta for seg. Denne studien ser på barn av to synshemmede mødre. Metoden er observasjon og alle ytringer, initiativer til felles oppmerksomhet og felles oppmerksomhet kodes.

### **Problemstilling**

Den overordnede problemstillingen i denne studien vil være: Påvirker mødres synshemming deres etablering og inngåelse i felles oppmerksomhet med barna?

## METODE

Studien har en longitudinell design. To dyader med mor og barn ble filmet på barnelaboratoriet på Psykologisk institutt ved Universitetet i Oslo. Opptakene ble gjort over en periode på et og et halvt år. Ferier og sykdom medførte at opptakene er gjort med noe ulike tidsintervaller. Det ble gjort åtte opptak av hver dyade hvorav halvparten brukes i denne studien. Opptakene ble valgt ut basert på tidsintervallene mellom dem slik at barnas alder ble sammenfallende ved enkelte observasjoner og dermed mulig å sammenligne.

### Utvalg

Det er to barn med i studien (se tabell 2.1). Barn 1 er ei jente som var ti måneder da observasjonene startet, og to år ved siste observasjon. Barn 2 er en gutt som var seks måneder i første observasjon, og et år og ti måneder ved siste observasjon.

	Barnets kjønn	Alder ved første og siste observasjon
Dyade 1	Jente	10 måneder, 3 dager – 2 år, 3 dager
Dyade 2	Gutt	6 måneder, 14 dager – 1 år, 10 måneder

Tabell 2.1: Barnas kjønn og alder

Det er ingen andre kjennetegn som skiller deltakerne i denne studien fra vanlige dyader enn at begge mødrene er sterkt synshemmet, legalt blinde.

### Prosedyre

Laboratoriet ved Psykologisk Institutt er utstyrt med to kameraer. Forsøksleder satt i rommet ved siden av laboratoriet og fulgte opptaket av samspillet på en skjerm. Forsøksleder kunne veksle mellom de to kameraene for å hele tiden ha best mulig vinkel for å fange opp detaljene i samspillet mellom moren og barnet. Lyden ble tatt opp på en synkronisert fil. Prosedyren for videoopptakene muliggjorde detaljerte studier av samhandling.

Laboratoriet hadde en matte på gulvet. For å unngå distraksjon var det var lite ellers i rommet og på veggene. Lekesettet var inspirert av det som ble benyttet av Bloom (1993) og bestod blant annet av ei dukke, en bamse, kopper, en bilbane, et hus og et huskestativ. Dette er leker som barn typisk har erfaring med fra sin hverdag. Mødrene og barna ble møtt av forsøksleder som viste dem til laboratoriet. Forsøksleder pratet først litt med mødrene før de ble bedt om å gå inn i laboratoriet og leke med barna slik de vanligvis gjør. En tredjedel av lekene lå klare da deltakerne kom inn i rommet. Forsøksleder kom inn med flere leker etter åtte og seksten minutter. Totalt ble da hver observasjon på cirka tre ganger åtte minutter.

### Observasjonene

	Observasjon 1	Observasjon 2	Observasjon 3	Observasjon 4
Barn 1	10 m, 3 d	1 år, 4 m, 5 d	1 år, 9 m, 18 d	2 år, 3 d
Barn 2	6 m, 14 d	10 m, 14 d	1 år, 18 d	1 år, 10 m, 22 d

Det er fire observasjoner av hver dyade. Fra hver av disse observasjonene er det den siste lekesequensen på åtte minutter som er benyttet. Det vil si at dyadene hver gang hadde lekt sammen i minst seksten minutter og barna hadde vent seg til omstendighetene. Både barna og mødrene så ut til å finne seg til rette i situasjonen. Det siste klippet ble og valgt fordi det her er flest leker tilgjengelig.

### Skåring

Videoene ble kodet ved hjelp av "Observer" som er et program for skåring av video (Noldus, 2009). I "Observer" kan en observatør legge inn markører for ulike hendelser som er kategorisert på forhånd. Kategoriene for skåring ble utviklet og lagt inn i programmet. Deretter ble alle observasjonene kodet i sin helhet av observatør 1, før 20 prosent av materialet ble kodet på nytt av observatør 2.



## Kategorier

Alle kategoriene og instruksjonene på hvordan de skal kodes er operasjonalisert og beskrevet i Vedlegg 1. Måten kategoriene er utviklet på gjør det mulig å se på både mengde av, og innhold i, episoder av felles oppmerksomhet. Over tid kan man også se på utvikling når det gjelder hva slags strategier som brukes, og hvilke som lykkes. Karakteristikkene som ligger i kategoriene gir mulighet til å se på kvalitative endringer så vel som de kvantitative.

”Observer” gjør det mulig å legge inn kategorier enten som tilstandshendelser eller punkthendelser. Tilstandshendelser må markeres med en begynnelse og en slutt, eventuelt med overganger mellom ulike tilstander. På den måten får disse kategoriene en varighet i tillegg til frekvens. Punkthendelser får kun én markør og man kan dermed telle opp frekvensen av dem, men ikke varigheten. I denne studien er det kun kategoriene på hvorvidt felles oppmerksomhet er til stede og på mødrenes sang som er tilstandshendelser. Alle andre kategorier er punkthendelser.

Flere tidligere utprøvde kategoriseringsforsøk knyttet til studier av felles oppmerksomhet og samspill mellom mødre og barn ble gjennomgått og funksjonelle kategorier ble valgt ut som passet til den aktuelle problemstillingen (Bakeman & Adamson, 1984; Carpenter et al., 1998; Sedberg, 2000). I tillegg ble egne kategorier utviklet basert på observasjoner av videomaterialet.

Kategoriene er strukturert i overordnede og underordnede temaer. Overordnet dreier temaene seg om hvorvidt felles oppmerksomhet er til stede, om hvilke typer initiativ mødre og barna utfører for å oppnå felles oppmerksomhet. I tillegg ble alle ytringer fra mor og barn transkribert i vanlig skrift. De underordnede temaene beskrives senere som underkategorier av de følgende kategoriene:

### Felles oppmerksomhet

Felles oppmerksomhet er operasjonalisert i samsvar med Carpenter og medarbeidere (1998) som episoder hvor følgende atferd er til stede samtidig hos barnet og moren:

- a. atferd hos barnet
  - a. viser seg ved hjelp av alternering av blikk fra ett objekt til morens ansikt og umiddelbart tilbake til objektet igjen,
  - b. gjør en kommunikativ gest,
  - c. eller sier et ord rettet mot moren uten nødvendigvis å se på ansiktet hennes.
- b. atferd hos moren

- a. at hun vedvarende (ser på), berører et objekt, utøver en gest og/eller snakker om objektet.

Tidsmarkøren settes inn i det barnet ser på moren, etter at observatøren vet at blikket mot mor følges av blikk tilbake til objektet i fokus. En episode med felles oppmerksomhet varer inntil moren eller barnet skifter fokus i mer enn tre sekunder. Episoden skåres også som avsluttet dersom det går ti sekunder uten noen ny henvendelse fra noen av partene (blikk, kommunikativ gest, vokalisering) (Carpenter et al., 1998). Etter et vellykket initiativ settes markøren for felles oppmerksomhet inn ved reaksjonen, der den felles oppmerksomheten starter, ikke ved initiativet.

”Felles oppmerksomhet” legges inn i ”Observer” som en tilstandshendelse. Det vil si at markøren for felles oppmerksomhet gjelder til det kommer en ny kode. ”Felles oppmerksomhet er til stede” vil dermed være gjeldende til det kommer en markør for ”Ingen felles oppmerksomhet”. Det vil dermed hele tiden ligge løpende en kode for felles oppmerksomhet, noe som gjør det mulig å telle opp på slutten hvor stor del av tiden som ble tilbrakt i og utenfor felles oppmerksomhet.

Kommunikative gester defineres av Carpenter og medarbeidere (1998) som å strekke seg etter eller peke på det objektet man vil ha (imperativer), eller å peke, vise eller gi objektet (deklarativer). Man har valgt å følge denne operasjonaliseringen i tillegg til å inkludere noen egne gester (se Vedlegg 1).

### **Initiativ**

Et initiativ er et forsøk på å dirigere den andres oppmerksomhet, enten mot seg selv eller mot et objekt eller en hendelse. Initiativene kan komme både fra mødrene og barna. De ulike strategiene for oppmerksomhetsdirigering kan ofte ikke vurderes isolert fra annen informasjon som ligger i observasjonen. Hvis moren eksempelvis flytter på en leke langt unna der hun vet barnet sitter, uten å henvende seg til barnet, må man kunne anta at handlingen ikke er et forsøk på oppmerksomhetsdirigering. Begynner moren derimot å stable opp koppene i barnets oppmerksomhetsfelt, kan man anta at hun ønsker å få barnet med i leken. Lekeaktiviteter i seg selv er ikke et initiativ, det må være et tydelig forsøk på å dirigere oppmerksomhet. Det er morens initiativ dersom barnet leker med en leke, ikke henvendt mot moren, og moren retter sin oppmerksomhet mot leken og benevner eller prøver å bli med i leken. Dersom barnet sitter og snakker til dokka er ikke ytringene ment som kommunikasjon med mor og kan ikke vurderes som et initiativ. Hvis moren likevel blir oppmerksom på barnets lek med dokka og

blir med på leken eller kommenterer den for å vise barnet at hun er oppmerksom på barnets lek, er det moren som initierer felles oppmerksomhet.

Noen handlinger er ikke i seg selv tilstrekkelige for å kvalifisere som et initiativ, men kan inngå i et initiativ i kombinasjon med andre handlinger. Enkelte handlinger (som for eksempel berøring) er derfor ikke satt opp som en initiativkategori alene, men forekommer i kategorier sammen med andre handlinger hvor handlingen kan ses som en del av et initiativ (som for eksempel når moren berører barnet og sier ”ser du den fine ballen?”).

#### - Varighet og skifte av initiativ

Et initiativ kan være sammensatt og inkludere flere elementer. Et initiativ skåres som nytt (en distinksjon gjort i underkategorisering) dersom det er rettet mot et nytt mål og det hadde gått tre sekunder siden forrige initiativ. Dersom det går mer enn tre sekunder og moren initierer rundt samme objekt som i forrige initiativ, skåres det som gjentatt initiativ. Initiativer mot ulike objekter kodes som uavhengige initiativer, selv om det ikke har gått tre sekunder siden forrige initiativ.

Når et initiativ er sammensatt og skjer over en lenger tid settes markøren i programmet inn der hvor initiativet startet, og kategoriseres i forhold til alle elementene som inngår i initiativet, selv om noen av elementene ikke enda har vist seg på videoen. Hvis moren for eksempel først benevner og deretter strekker frem leken slik at barnet kan nå den skal markøren for benevning og fremvisning settes rett etter benevningen, selv om fremvisningen ikke har skjedd enda.

Så lenge det fortsatt er lek, samtale eller fokus rundt objektet fra begge parter uten brudd i tre sekunder kodes ikke ytringer og atferd som nye initiativ. En episode av felles oppmerksomhet kodes kun som avsluttet når det enten har vært et fokusskifte hos en av partene i mer enn tre sekunder, eller det går mer enn ti sekunder uten noen henvendelser. Alle spesifikke, aktive setninger (som oppfordringer, spørsmål og benevninger) kodes som initiativer, så sant de overnevnte tidsrammene er oppfylt.

#### - Typer initiativer

Initiativene er delt inn i rent auditive verbaliseringer (vokabel, ord og vokalisering), rene gester (som peking, fremvisning eller berøring av person eller objekt), eller en kombinasjon av verbalisering og gestbruk.

## Informasjon

Alle de transkriberte ytringene blir kodet ut fra hva slags informasjon de inneholder.

Ytringene blir kategorisert ut fra hvem som kommer med den. For mødrenes ytringer skilles det mellom om de knytter seg til person, objekt eller lokalisering, og om ytringen er generell eller spesifikk. Det vurderes også hvorvidt ytringen er en kommentar, et spørsmål, et svar eller en oppfordring. I tillegg blir innholdet kodet ut fra hvorvidt det er i overensstemmelse med det den er ment å være en kommentar til.

Av og til går det klart frem av ordbruken hvorvidt ytringen er et spørsmål, en kommentar eller en oppfordring, men ofte må det vurderes ut fra kontekst hva ytringen fremstår som. Hvis moren uoppfordret strekker dokka frem mot barnet og sier ”Skal du leke med dokka?” regnes det som en oppfordring. Oppfordringer skjer generelt alltid før barnet handler. Hvis moren ser ut til å lure på hva barnet holder på med og sier ”Skal du leke med dokka?” regnes det som et spørsmål knyttet til barnets atferd. Hvis moren har følt seg frem til at barnet leker med dokka og hun sier ”Skal du leke med dokka” regnes det som en kommentar på barnets atferd. Dersom barnet er opptatt av dokka og moren introduserer et forslag om en ny lekeaktivitet med dokka (Eksempel: Skal du lage mat til dokka?) regnes det som en oppfordring til handling. En fjerde mulighet er at moren tar utgangspunkt i at barnet uoppfordret strekker seg mot dokka, og sier ”Skal/vil du leke med dokka?”. Da kodes det som at moren stiller et spørsmål knyttet til barnets motivasjon. Dersom moren strekker dokka frem mot barnet, og barnet tar den, kodes det ikke som barnets motivasjon men som oppfordring dersom ytringen kommer før barnet tar dokka, og som kommentar på barnets atferd dersom ytringen kommer etter at barnet har tatt dokka.

Barnets ytringer ble kodet som ord, imitering, svar, spørsmål, vokabel eller vokalisering. Markøren settes tidsmessig etter at ytringen er fullført.

Utsagn kodes i alle de aktuelle kategoriene. Hvis moren for eksempel sier ”Du leker med dokka du” kodes både benevnningen av dokka og kommentaren på barnets atferd. En ytring kodes igjen dersom den gjentas, selv om det ikke er noen andre ytringer i mellom. Enkeltstående ord og lyder (for eksempel ”Hm”, ”Åh”, ”Oj”) som ikke i seg selv eller ut i fra kontekst bærer noen informasjon kodes ikke. Er ordet en del av en utveksling kodes det (hvis for eksempel barnet sier ”Oj!” og moren svarer ”Oj!”).

## **Underkategorier**

Det er satt inn underkategorier som lager ulike kvalifiseringer innenfor de opprettede kategoriene. Alle underkategoriene i denne studien må kodes hver gang man koder en kategori som har en eller flere underkategorier knyttet til seg.

### **- Initiativets funksjon**

Initiativets funksjon er en underkategori knyttet til alle typer initiativer. Når et initiativ er kodet må man vurdere hvorvidt initiativet var vellykket eller ikke, basert på operasjonaliseringen av felles oppmerksomhet. Oppstår felles oppmerksomhet kodes det som at "Initiativet oppretter felles oppmerksomhet". I disse tilfellene legges det inn markør for "Felles oppmerksomhet til stede" der hvor responsen kommer.

Er dyaden allerede i felles oppmerksomhet men et initiativ likevel oppfylder kravene til å være et nytt initiativ og kan anses som vellykket, kodes det som "Initiativet opprettholder felles oppmerksomhet". Kommer det et initiativ som ikke lykkes kodes det som "Initiativet verken oppretter eller opprettholder felles oppmerksomhet".

### **- Følge og lede**

Denne underkategorien kodes på hvert initiativ, og handler om hvorvidt initiativet følger den andres fokus eller forsøker å lede den andres oppmerksomhet over på noe nytt. Dersom moren bringer inn et nytt element som er knyttet til barnets fokus kodes det som følge. Eksempel: Barnet leker med gaffelen og så gir moren det en skje. Det viser at moren er klar over barnets fokus og ønsker å gå inn i samspill rundt det barnet er opptatt av.

### **- Nytt initiativ og gjentakelse**

Når det etter mer enn tre sekunder ble rettet et nytt initiativ mot det samme objektet som forrige initiativ rettet seg mot, ble det kodet som gjentatt initiativ. Alle initiativer mot nye fokus ble kodet som nye initiativer.

### **- Anafora**

Anafora kodes hver gang det kommenteres generelt på et objekt ("den" eller "det"). Denne underkategorien handler om hvorvidt den generelle benevningen peker tilbake på en tidligere mer spesifikk benevning. Eksempel: Moren har nettopp sagt "Skal du mate dokka?" og sier så "Er den sulten?" Det kodes da som tett anafora fordi "den" viser tilbake på "dokka" som ble brukt i forrige ytring.

- Hit og dit

Kodes når moren kommer med en oppfordring om lokalisering og handler om hvorvidt hun ber barnet komme til seg, eller om hun forsøker å dirigere det på avstand til et annet sted i rommet.

- Dyadefokus

Kodes når moren kommenterer på dyaden og handler om hvorvidt kommentaren på dyaden i praksis egentlig er en kommentar som handler om moren, barnet eller dem begge.

For full instruksjon og komplett liste over kategorier, se Vedlegg 1.

### **Instrumenter**

MacArthur ord og gester (Fenson et al., 1993, oversatt av Smith) ble administrert ved slutten av studien, da barna var henholdsvis 20 og 21 måneder gamle. MacArthur er et spørreskjema som fylles ut av voksne som kjenner barnet og omgås det til daglig. Skjemaet har blant annet spørsmål om barnets språkforståelse og språkproduksjon, og barnets utføring av gester. Denne varianten av MacArthur ser på barnets utvikling i bruk av gester og dets forståelse og bruk av ord. Testen er ikke normert i Norge, men det finnes amerikanske standarder opp til atten måneder. Denne versjonen ble valgt til fordel for den som ser på ord og setninger, ettersom det er av interesse å se på barnas bruk av gester. Da det ikke finnes noen norsk normering kan normeringsgrunnlaget kun gi en indikasjon på hvordan barna ligger an i forhold til normen.

### **Reliabilitet**

En uavhengig observatør fikk opplæring i "Observer" og kodet tyve prosent av materialet basert på den skrevne instruksjonen (se Vedlegg 1). Samsvaret mellom de to observatørene ble talt opp. Av 239 kodinger var det enighet om 196, noe som gir et samsvar på 82 prosent. Uoverensstemmelsene handlet ofte om at en av observatørene ikke hadde kodet en ytring fullt (for eksempel kodet innholdet i en ytring både i forhold til handling og benevning), vanskeligheter med å skille berøring av objekt fra proksimalpeking og fremvisning, og

mellom spørsmål og kommentarer til barnet. Det var også noe uoverensstemmelse i antall vokaliseringer som ble kodet på barna.

### **Etiske vurderinger**

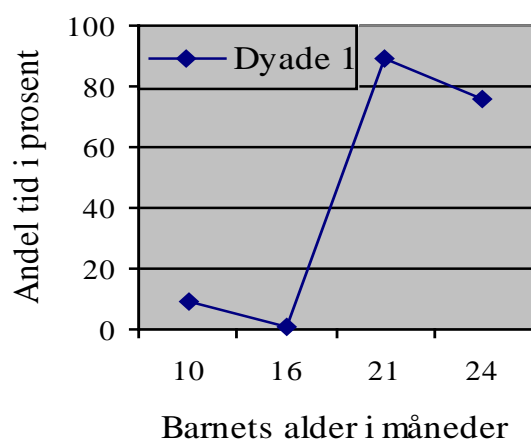
Det ble innhentet tillatelse fra mødrene til å bruke materialet i en hovedoppgave.

Fordi det ble brukt tidligere videoopptak innebar studien ingen nye påkjenninger for mødrene eller barna. Informasjonen i materialet er ikke spesielt sensitiv og alt er anonymisert i den utstrekning det er mulig. Ingen originalnavn er nevnt i oppgaven, og fødselsdatoene spesifiseres ikke. Deltakerne i studien omtales som barn/mor 1 og 2, eller som barnet/moren i den første/andre dyaden. Deltakerne omtales også i nøytrale termer som han og hun.

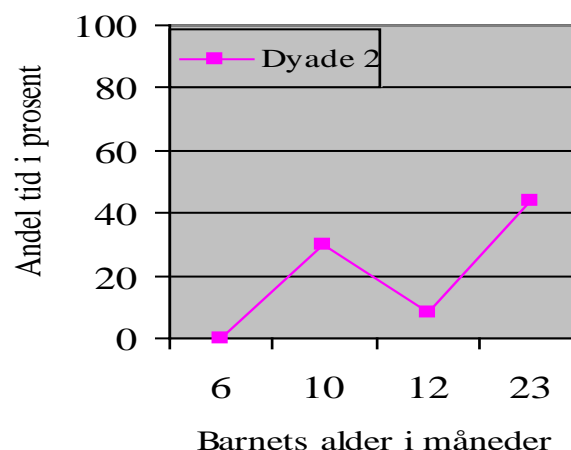
## RESULTATER OG ANALYSER

### Felles oppmerksomhet

Andel tid tilbrakt i felles oppmerksomhet (se figur 3.1) varierer fra observasjon til observasjon i begge dyadene, men generelt er det en tendens til økning. Ved ti måneder inngår barna i felles oppmerksomhet i snitt cirka tjue prosent av tiden, mens ved to år var andelen tid cirka seksti prosent.



Figur 3.1. Prosentandel av tid med felles oppmerksomhet i de fire observasjonene av dyade 1



Figur 3.2. Prosentandel av tid med felles oppmerksomhet i de fire observasjonene av dyade 2

Over de fire observasjonene har begge dyadene generelt sett en økning i antall episoder med felles oppmerksomhet. Over de fire observasjonene har den første dyaden henholdsvis 1, 1, 5 og 5 episoder av felles oppmerksomhet, mens den andre dyaden har 0, 4, 2 og 11 episoder (se tabell 3.1). I hver av de første to observasjonene på dyade 1 var det én episode med usikker felles oppmerksomhet, mens i dyade 2 var det én slik episode per observasjon.

Tiden tilbrakt i felles oppmerksomhet utgjør en høy andel av tiden i observasjonene hvor barn 1 er 21 måneder og 24 måneder (se tabell 3.1). Det er kun fem episoder med felles oppmerksomhet i hver av disse observasjonene, men det er svært lite tid hvor de ikke er i felles oppmerksomhet her. Lite tid uten felles



oppmerksomhet, selv med få episoder, tyder på at dyaden får til å opprettholde et allerede etablert felles fokus. Når dyadene allerede er i felles oppmerksomhet vil mye av den samme kommunikative atferden som utgjorde et initiativ for å opprette en episode av felles oppmerksomhet fungere for å opprettholde episoden. Dyade 2 har 11 episoder med felles oppmerksomhet når barnet er to år, men felles oppmerksomhet utgjør en mindre andel av observasjonstiden (43,8 prosent) enn i dyade 1 (75,9 prosent ved samme alder). Det er med andre ord flere, men kortere episoder av felles oppmerksomhet hos barn to når han er to år, sammenlignet med barn 1. Totalt sett er likevel andelen av tid tilbrakt i felles oppmerksomhet stor i begge dyadene, og barn 2 deltar i en stor andel felles oppmerksomhet ved ti måneder (30,2 prosent) enn barn 1 ved samme alder (8,9 prosent).

	Dyade 1				Dyade 2			
Alder (måneder)	10	16	21	24	6	10	12	23
Antall episoder med felles oppmerksomhet	1	1	5	5	0	4	2	11
Varighet felles oppmerksomhet i sekunder	42,6	5,1	428,4	364,4		144,8	40,9	210,4
Prosent av total tid	8,9 %	1,1 %	89,3 %	75,9 %		30,2 %	8,5 %	43,8 %
<b>Usikker felles oppmerksomhet</b>								
Antall episoder med usikker felles oppmerksomhet	1	1	0	0	1	1	1	1
Varighet usikker felles oppmerksomhet i sekunder	27,6	29,2			43,7	1,8	18,1	15,5
Prosent av total tid	5,7 %	6,1 %			9,1 %	0,4 %	3,8 %	3,2 %

Tabell 3.1. Antall episoder og varighet av felles oppmerksomhet og usikker felles oppmerksomhet i de to dyadene

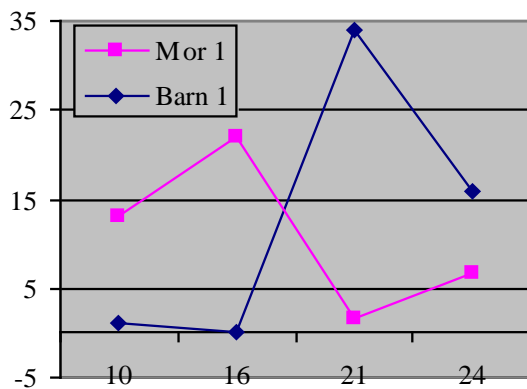
## Initiativ

### Variasjon i dyadene

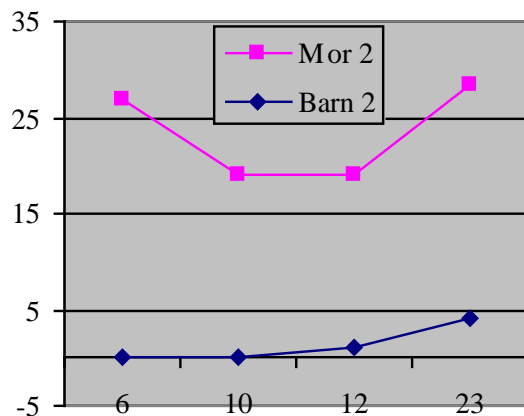
Dyadene har ulike mønstre med hensyn til hvem som initierer når og hvor mye. Barn 1 blir i løpet av studien mer aktivt initierende enn barn 2, og mødrene møter hvert sitt barn på ulike måter. For en generell beskrivelse av samhandlingene og aktivitetene i de ulike observasjonene, se Vedlegg 2. Ved ti måneder tok barn 1 ett initiativ. Ved to år var antallet 16. Barn 2 tok ved ti måneder ingen initiativer. Ved to år hadde dette økt til fire initiativer.

I alle observasjonene av dyade 1 er morens og barnets mengde av initiativtaking komplementære (se figur 3.3). Når barnet er på sitt mest aktive med initiativer, er moren på sitt minst aktive, og omvendt. Forholdet mellom morens og barnets initiering kan sees som en form for tilpasning. Når barnet tilegner seg nye ferdigheter tilpasser moren seg disse. Når barnet for eksempel har lært seg å spørre hva objektene kalles, lar moren barnet dirigere fokuset og svarer på barnets spørsmål.

I dyade 2 har moren mange initiativer når barnet er seks måneder gammelt, og er noe mindre aktiv når barnet er ti måneder (se figur 3.4). Fra det er ett år begynner barnet å initiere felles oppmerksomhet, og moren følger etter barnet og blir mer aktiv igjen i den siste observasjonen da barnet nærmer seg to år. Moren blir mer aktiv når barnet selv begynner å delta mer aktivt i samspillet. En kan tenke seg at moren erfarer at barnet nå kan delta mer aktivt, og dermed også kanskje kan følge henne lettere. Det at moren i denne dyaden generelt alltid er mer aktiv enn barnet, sammenlignet med dyade 1, kan både skyldes faktorer ved barnet og ved moren. Barn 1 er generelt mer aktivt enn barn 2, en forskjell som kan henge sammen med forskjeller i utviklingsnivå eller temperamentsforskjeller hos barna, eller det kan henge sammen med ulik mødrestil. Begge barna har uansett en utvikling mot flere initiativer fra ti måneder til to år.



Figur 3.3. Initiativtaking i dyade 1



Figur 3.4. Initiativtaking i dyade 2

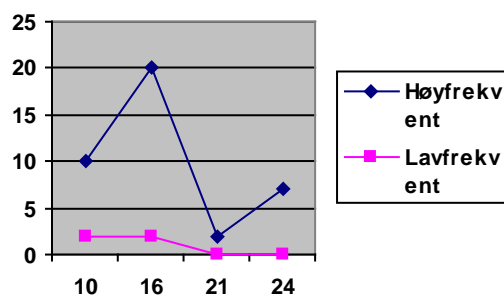
### Variasjon i mødrenes initiativer

De initiativene som totalt hos begge mødrene ikke forekom mer enn fire ganger regnes som lite frekvente. Alle initiativer som hadde en totalfrekvens høyere enn fire regnes i denne studien som høyfrekvente. Moren i dyade 2 har betydelig variasjon i sine initiativer og mange av hennes initiativer forekommer ikke mer enn én gang (se Vedlegg 3). De mindre frekvente initiativene forekommer mest i de to første observasjonene i begge dyadene. Hos mor 1 er det svært få slike mindre frekvente initiativer. Hun holder seg i stor grad til et lite utvalg strategier, og har høyere frekvens på disse. I dyade 1 er det ingen lavfrekvente initiativer i de to siste observasjonene. Mor 2 har lavfrekvente initiativer i alle observasjonene, men det er færre i de to siste enn i de to første observasjonene

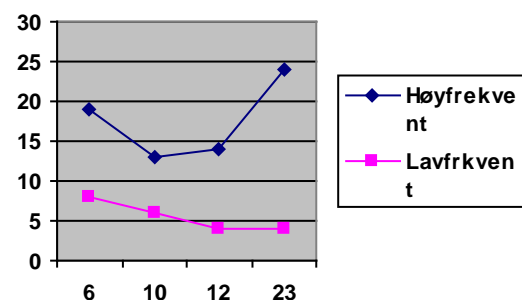
Morens (M) frekvente initiativer	Dyade 1				Dyade 2			
	10	16	21	24	6	10	12	23
M bruker ord for å oppnå FO	5	18	2	4		6	2	10
M viser objektet innenfor barnets rekkevidde og bruker ord	3			2	7	5	6	4
M viser objektet utenfor barnets rekkevidde og bruker ord	2				2			5
M proksimalpeker og bruker ord		2					4	2
M proksimalpeker, berører barnet og bruker ord					5			
M berører objektet og bruker ord				1	1	1	2	3
M berører objektet, berører barnet og bruker ord					4	1		
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>20</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>24</b>

Tabell 3.2. Mødrenes frekvente initiativer

I begge dyadene har mødrene en tendens til å benytte noen typer initiativer langt mer enn andre, disse er fremstilt i tabell 3.2. Det er variasjon i hva slags typer initiativer mødrene tar, men totalt er flertallet av initiativene av samme type, noe som gjør dem høyfrekvente (figur 3.5 og 3.6). Totalt er det et lavere antall av de lavfrekvente initiativene, men det er større variasjon i kategoritypene som utgjør de lavfrekvente.

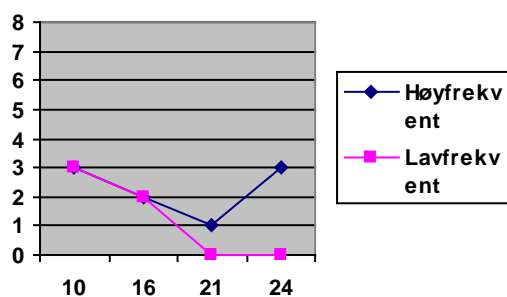


Figur 3.5. Mor 1, antall høy- og lavfrekvente initiativer

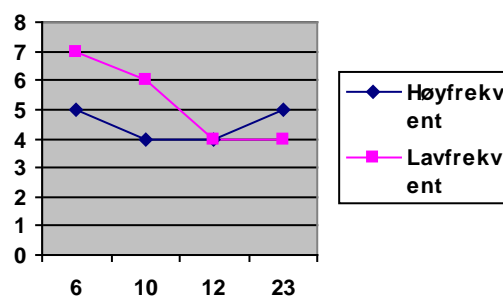


Figur 3.6. Mor 2, antall høy- og lavfrekvente initiativer

I de første observasjonene benytter mødrene seg av like mange eller flere lavfrekvente enn høyfrekvente initiativtyper. Figur 3.7 og 3.8 viser utviklingen hos henholdsvis mor 1 og mor 2. Mor 1 bruker like mange typer høy- og lavfrekvente initiativer i de to første observasjonene før hun går over til kun høyfrekvente i de siste to observasjonene. Mor 2 har større variasjon av lavfrekvente initiativer i de første to observasjonene før det jevner seg ut i observasjon tre og deretter har hun flest typer høyfrekvente initiativer i den siste observasjonen. Det vil med andre ord si at selv om begge mødrene tester ut flere typer initiativer i de første to observasjonene så er det hele tiden enkelte initiativer de benytter seg mest av. Det er en reduksjon i variasjon av initiativer, men selv om det i de første observasjonene benyttes initiativer fra like mange eller flere lavfrekvente kategorier (figur 3.7 og 3.8), er det altså rent frekvensmessig flere høyfrekvente initiativer i alle observasjonene (figur 3.5 og 3.6).



Figur 3.7. Mor 1, antall initiativkategorier benyttet per observasjon



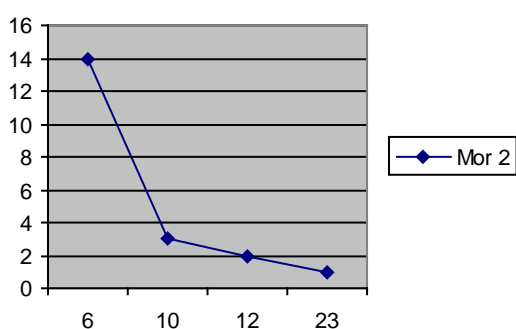
Figur 3.8. Mor 2, antall initiativkategorier benyttet per observasjon

### Mødrenes strategier

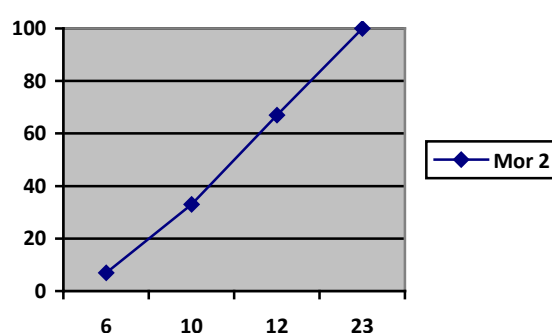
Moren i dyade 1 bruker ofte ord alene for å få barnets oppmerksomhet. Hun benytter seg også noe av objekter for å forsøke å dirigere barnets oppmerksomhet, men den klareste tendensen i hennes initiering er bruken av ord.

Moren i dyade 2 sin bruk av ord skjer som regel i kombinasjon med annen aktivitet, som fremvisning av objekt innenfor barnets rekkevidde. Det kan tyde på at mor 2 mener at hennes barn trenger mer støtte rundt ordbruken for å oppnå felles oppmerksomhet. I dyade 2 er det oftest bruken av objektet eller berøringen, i kombinasjon med ordbruk, som fungerer opprettholdende på samhandlingen. I den siste observasjonen er det en tendens til at ord alene lykkes mer enn i de tidligere observasjonene, også i dyade 2.

Mor 1 berører aldri barnet som en del av initiativene, men mor 2 har totalt 21 initiativer som involverer berøring eller flytting av barnet. Berøring og flytting av barnet er en svært oppmerksomhetsrettende strategi, likevel er det ikke alltid den lykkes. I den første observasjonen er det kun ett av de fjorten initiativene som involverer berøring som fører til felles oppmerksomhet. I den andre observasjonen lykkes ett av tre forsøk, i den tredje lykkes ett av to. I den siste observasjonen benyttes berøring kun i ett initiativ, og dette initiativet lykkes. Det ser altså ut til å være en positiv utvikling i andel initiativer med berøring som lykkes. Utviklingen i suksessrate kan henge sammen med barnets økende evne til å følge morens holdepunkter.



Figur 3.9. Mor 2 sin bruk av berøring i initiativer



Figur 3.10. Andel initiativer med berøring som lykkes for mor 2

Det er svært sjelden mødrene forsøker å dirigere barnas oppmerksomhet uten å bruke ord (se tabell 3.2 og Vedlegg 3). Blant deres frekvente initiativer er det ingen som ikke involverer bruk av ord. Blant de mindre frekvente initiativene er det kun tre tilfeller av initiativer som ikke involverer verbaliseringer, men ett av disse involverer likevel lyd laget med objekt. Det er totalt 135 initiativer fra mødrene, noe som vil tilsa at kun 2,22 prosent av initiativene var uten ord.

Enkelte av de opprinnelige initiativkategoriene får nullfrekvenser. Mødrene bruker ingen rene vokaliseringer eller vokabler for å dirigere barnas oppmerksomhet. Når verbaliseringer står for seg selv er det alltid med bruk av ord eller setninger. Mødrene lager heller aldri lyd i nærheten av objektene og de benytter seg aldri av distalpeking eller av føring av barnas hender.

## Barnas variasjon og strategier

Barn 1 har kun ett initiativ før det er 21 måneder. Observasjonen hvor hun er 21 måneder skiller seg ut ved at barnet har svært mange initiativer. Barnet stiller i denne observasjonen kontinuerlig det oppmerksomhetsdirigerende spørsmålet "Hva er det?" til moren. Spørsmålet følges typisk av en gest som fremvisning eller proksimalpeking på objektet barnet er fokusert på. Det er totalt 34 initiativer fra barn 1 i observasjon tre, noe som vil si at det i snitt forekommer et initiativ fra barnet hvert fjortende sekund, eller 4,25 per minutt. Det er to initiativer som kun inkluderer ordbruk. 13 ganger viser barnet frem et objekt til moren og bruker ord, mens hun 14 ganger proksimalpeker i kombinasjon med ordbruk. Fire ganger setter hun i gang en lekehandling og vokaliserer, mens hun én gang bruker ord i kombinasjon med lekehandling. Når barnet har fylt to år tar hun færre initiativer enn ved 21 måneder. Likevel ligger hun fremdeles betraktelig høyere enn ved 10 og 16 måneder. Hovedforskjellen i det første barnets initiativtaking mellom observasjon tre og fire, er at hun går fra å kun benytte seg av én veldig spesifikk strategi for oppmerksomhetsdirigering til å teste ut flere ulike typer. Repertoaret hennes er utvidet, hun har en økende kompetanse. Man kan tenke seg at barnet har erfart at moren følger henne, og at det tillater fleksibilitet i barnets strategier. En annen forskjell mellom observasjon tre og fire er at barnet i kombinasjon med start av lekehandling bruker mer ord enn vokaliseringer som hun bruker mer av i observasjon tre.

Barn 2 tar generelt langt færre initiativ enn barn 1. I observasjon en og to tar han ingen initiativer, mens det er ett initiativ i observasjon tre, og fire i den siste observasjonen. Barnet viser frem et objekt og bruker ord én gang i observasjon tre og én gang i fire, mens i observasjon fire benytter han seg også tre ganger kun av ord for å oppnå felles oppmerksomhet. Barn 2 har generelt en noe roligere strategi enn barn 1, men slik variasjon er ikke uvanlig i utvikling.

Som mødrene benytter også barna seg svært mye av verbaliseringer i sine initiativer. Det eneste initiativet som er uten verbalisering er det ene initiativet barn 1 foretar seg i den første observasjonen, hvor hun viser frem et objekt til moren. Ellers er bruk av ord og vokaliseringer involvert i alle barnas initiativer.

Blant de mulige kategoriene som ble lagt inn i Observer er det flere barna ikke benytter seg av. Det er ingen tilfeller hvor barnet førte morens hånd. Det er heller ingen tilfeller av distalpeking. Det er diverse kombinasjoner av ulike gester, og av gester og lyder, som ikke forekommer. Barna har ikke like stor spredning i sine initiativer som mødrene. Stort sett begynner barna med én bestemt type initiativ. Barn 1 ser ut til å være i ferd med å utvide

sitt repertoire av initiativer i den siste observasjonen, mens barn 2 på det samme tidspunktet begynner å bruke ord som strategi for å dirigere morens oppmerksomhet.

Barnets initiativ	Dyade 1				Dyade 2			
	10	16	21	24	6	10	12	23
Barnet sier ord for å oppnå FO	0	0	2	3	0	0	0	3
Barnet viser frem objekt og vokaliserer	0	0	0	2	0	0	0	0
Barnet viser frem objekt og sier ord	0	0	13	3	0	0	1	1
Barnet proksimalpeker og sier ord	0	0	14	2	0	0	0	0
Barnet setter i gang lekehandling og vokaliserer	0	0	4	1	0	0	0	0
Barnet setter i gang lekehandling og sier ord	0	0	1	5	0	0	0	0
Barnet viser frem objekt for å oppnå FO	1	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>34</b>	<b>16</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>4</b>

Tabell 3.3. Barnas initiativer

## Suksessrate

### Mødrenes suksessrate

Et vellykket initiativ er et initiativ som fører til opprettelse eller opprettholdelse av felles oppmerksomhet. Begge mødrene har en økning i vellykkede initiativer. Når barna er ti måneder er andelen av mødrenes initiativer som lykkes 12,5 prosent. Når barna er to år lykkes over halvparten, 51,5 prosent, av mødrenes initiativer (se Vedlegg 4 for detaljer rundt initiativene). Mor 2 sin bruk av ord alene var det eneste initiativet som fungerte bedre over tid. Ellers var det ingen spesielle tendenser til at enkelte initiativer viste seg å fungere bedre enn andre etter hvert.

De høyfrekvente initiativene lykkes i å opprette felles oppmerksomhet ti ganger og opprettholde ni ganger. De lavfrekvente initiativene opprettet fem episoder med felles oppmerksomhet men opprettholdt ingen. Med tanke på at det var en høyere totalfrekvens av



de høyfrekvente initiativene er det likevel ingen tendens til at de høyfrekvente lyktes forholdsmessig mer. Av de lavfrekvente lykkes med andre ord 5 av kun totalt 26 initiativer, noe som utgjør en suksessrate på 19,2 prosent. Av de høyfrekvente initiativene lykkes 19 av totalt 109 initiativer, noe som gir en suksessrate på 17,4 prosent.

	Mor 1				Mor 2				Barn 1				Barn 2			
	10	16	21	24	6	10	12	23	10	16	21	24	6	10	12	23
<b>Oppretter</b>		1		1		3	2	8	1		5	4			1	3
<b>Opprettholder</b>				3		1		5			29	11				1
<b>Verken eller</b>	10	20	2	3	24	14	15	13			2	1				

Tabell 3.4. Total suksessrate for mødrenes og barnas initiativer

### **Barnas suksessrate**

Ingen av barnas initiativer ble kategorisert som usikre. Det er også svært få initiativer som verken fører til opprettelse eller opprettholdelse av felles oppmerksomhet. Barn 1 har tre slike initiativer som ikke lykkes, barn 2 har ingen. Denne forskjellen mellom barna kan imidlertid henge sammen med at barn 2 har svært få initiativer totalt sett, sammenlignet med barn 1. Sjansen er derfor større for at barn 1 vil ha noen initieringer som ikke lykkes. Barna tar generelt flest initiativer fra de er over 21 måneder. Det er ganske jevn spredning på hvilke typer initiativer barna bruker og lykkes med, med unntak av at i observasjon tre skiller to initiativer seg ut som svært høyfrekvente og vellykkede for barn 1: ”Barnet proksimalpeker og sier ord”, og ”Barnet viser frem objekt og sier ord”.

### **Endring over tid**

Mor 1 holder seg generelt mest til bruk av ord alene. I observasjon to hvor barnet er passivt har moren mange initiativ, de fleste av dem ord alene. Det er en tendens til at moren er mer aktiv i sin bruk av objekter i observasjon en og to. Det er noe berøring og fremvisning av objekt også i observasjon tre og fire, men i observasjon en og to ser jeg mer av dette,

proksimalpeking og igangsetting av lekehandling. Det skjer et skifte i denne dyaden hvor mor er den mest aktive i de første observasjonene, og så tar barnet over i de andre to.

Moren i dyade 2 har generelt en større spredning i sine initiativer enn mor 1. Hun er langt høyere i sin bruk av lite frekvente initiativer, selv om disse brukes mest i de første to observasjonene. Mor 2 benytter seg som nevnt en del av berøring av barnet. Denne strategien brukes også mindre og mindre for hver observasjon (14, 3, 2, 1). Mor 2 har en økning i bruk av ord alene i observasjon fire hvor barnet er 23 måneder. Man kan tenke seg at barnet på dette tidspunktet vil kunne forstå mange ord.

Barnet i dyade 1 går fra svært mange initiativer i observasjon tre med visning og proksimalpeking, kombinert med bruk av ord, til høyere bruk av igangsetting av lekehandlinger, kombinert med ord, i observasjon fire. Dette kan tyde på at barnet har utviklet ferdigheter til å engasjere moren i lek ved å sette den i gang.

Barn 2 er generelt mer passiv i samspillet med moren enn barn 1 er, men også barn 2 viser en gradvis økning i initiativtaking i løpet av studien.

### Fokus for oppmerksomhet – Følge og lede

	Mor 1				Mor 2			
Barnas alder i måneder	10	16	21	24	6	10	12	23
Følger	6	20	2	6	17	15	11	13
Leder	3	2	0	1	12	5	7	14

Tabell 3.5. Antall initiativer hvor mødrene følger og leder fokuset for barnas oppmerksomhet

Når mødrene initierer til felles oppmerksomhet gjør de det i langt større grad ved å følge barnas oppmerksomhetsfokus enn å lede dem over på noe nytt (tabell 3.5). Følging skjer stort sett ved at moren kjenner på barnet eller objektet barnet holder på med, eller ved at hun bruker lydene barnet lager, og i blant også synsresten sin, til å få et inntrykk av hva barnet gjør eller er opptatt av. Moren i dyade 1 følger forholdsvis mer (85 % følging) enn moren i dyade 2 (59,6 % følging). Det vises også tydelig på barnas andel av vellykkede initiativer at mødrene er gode til å følge dem.

	Mor 1				Mor 2			
Barnas alder i måneder	10	16	21	24	6	10	12	23
Følger	0	0	0	66,7 %	0	30,8 %	18,2 %	38,5 %
Leder	0	50,0 %	0	0	0	33,3 %	0	57,1 %

Tabell 3.6. Prosentandel av initiativene som lykkes når mødrene følger og leder

Moren i dyade 1 hadde ingen vellykkede initiativer som fulgte barnets fokus i noen av de første tre observasjonene, men i den siste var det fire initiativer fra moren som fulgte barnets oppmerksomhet og som ledet til, eller opprettholdt, felles oppmerksomhet (tabell 3.6). Dette kan kanskje henge sammen med at det bare var ett tilfelle av felles oppmerksomhet i hver av de to første observasjonene på denne dyaden, og at den tredje observasjonen skiller seg ut med svært mange initiativer fra barnets side, men det kan også reflektere en tilpasning hvor moren har skjønnet at hun lettere kan inngå i et felles fokus med barnet når hun tar utgangspunkt i det barnet allerede er opptatt av. På begge mødrene er det helt klart flest initiativer som verken fører til opprettelse eller opprettholdelse av felles oppmerksomhet, uavhengig av om det er snakk om følging eller leding.

Av alle barnas initiativer var det totalt kun ett initiativ som fulgte morens fokus, alle andre initiativer handlet om å lede mødrenes oppmerksomhet over på det barna var fokusert på.

### Barnerettet tale

Når det gjelder innholdet i mødrenes kommentarer hadde begge mødrene flere kommentarer knyttet til objekter enn til barna (se tabell 3.7). Generelt hadde mødrene langt flere spesifikke enn generelle ytringer til barna. Andre tendenser i ytringenes innhold viste at mor 1 totalt hadde 10 ytringer knyttet til plassering av objekt mens mor 2 hadde 6 slike verbalpekinger. Begge mødrene hadde også flere kommentarer og spørsmål knyttet til barnets visuelle opplevelse, men det skjer en endring i innhold i begge mødrenes ytringer hvor de stiller gradvis færre spørsmål knyttet til barnets visuelle opplevelse og barnets forståelse av leken.

	Mor 1				Mor 2			
	10	16	21	24	6	10	12	23
<b>Spesifikt på barnets atferd</b>	7	4	5	11	10	8	8	6
<b>Spesifikt definitorisk på objekt</b>	11	16	37	16	39	23	20	22
<b>Spesifikt udefinitorisk på objekt</b>	2	3	1	3	1	1	3	2
<b>Total spesifikke ytringer</b>	20	23	43	30	50	32	31	30

<b>Generelt på barnets atferd</b>	3			5	4	1		
<b>Generelt på barnets egenskaper</b>		3	1	2			3	
<b>Generelt på objekttegenskap</b>	1	5	1	3	7	3	3	1
<b>Generelt på objekttype</b>	8	10	12	7		3	4	1
<b>Total generelle ytringer</b>	12	18	14	17	11	7	10	2

<b>Total ytringer om barn</b>	10	7	6	18	14	9	11	6
<b>Total ytringer om objekt</b>	22	34	51	29	47	30	30	26

Tabell 3.7. Spesifisitet i mødrenes ytringer

Begge mødrene gir mange spesifikke benevninger av objektene som er i fokus for samhandlingen. De oppdager hva objektene er og det forekommer svært lite feilbenevninger (totalt kun tre). Generelt er begge mødrene mer fokusert på objektene og de kommenterer lite på samhandling.

Moren i dyade 1 kommer generelt med flere ytringer i observasjon tre og fire enn en og to. Det er altså en negativ korrelasjon mellom hennes ytringer og hennes initiativ, og en positiv samvariasjon mellom hennes ytringer og barnets initiativ. Hun snakker mer når barnet er mer aktivt og tar mer initiativ. Moren har flere ord i reaksjonene enn i initiativene sine. Når barnet er 10 og 16 måneder stiller moren flere spørsmål til barnets atferd enn når barnet er 21 og 24 måneder. Moren har flest spesifikke kommentarer på barnets atferd og oppfordringer til handling i den siste observasjonen hvor barnet er to år. Moren svarer ikke på noen spørsmål i de to første observasjonene, men mange i de siste to. Det er her den positive samvariasjonen med barnets initiativ oppstår. Morens spesifikke kommentarer på objekter følger også dette

mønsteret. Når barnet er to år har moren også mange kommentarer knyttet til lek som aktivitet.

Moren i dyade 2 har generelt svært mange ytringer i den første observasjonen, men holder seg så på et jevnt nivå over de andre tre observasjonene. Den første høye frekvensen fordeler seg mest på spesifikke og generelle kommentarer på objekter. Hun benevner mye korrekt, men det er også 19 generelle ”den”-kommentarer (13 av disse med anafora). Hun kommenterer gradvis mindre på barnets atferd i løpet av observasjonene. Hun stiller flest spørsmål knyttet til atferden i den første og siste observasjonen.

Generelle kommentarer på objekttype var benevninger av typen ”den” eller ”det” som refererte til objekter i rommet. Som underkategori her lå en inndeling på hvorvidt benevningen henviste til en tidligere spesifikk benevning (anafora). Generelt var det en tendens til at mødrene brukte færre generelle objektbenevninger uten anafora i de to siste enn i de to første observasjonene (se tabell 3.8).

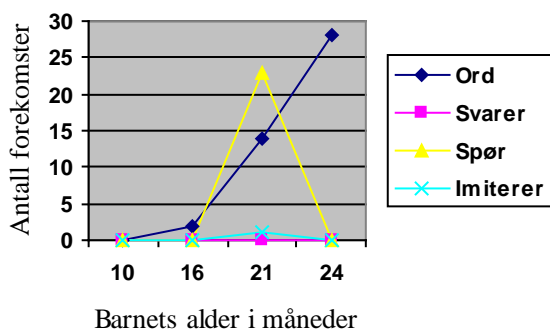
	Mor 1				Total	Mor 2				Total
	10	16	21	24		6	10	12	23	
<b>Ingen anafora</b>	4	8	2	1	<b>15</b>	5	4	3	3	<b>15</b>
<b>Tett anafora</b>	2	1	7	1	<b>11</b>	8	1		1	<b>10</b>
<b>Fjern anafora</b>	2	1	3	5	<b>11</b>	5		1	1	<b>7</b>
<b>Ikke aktuelt</b>						1				
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>37</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>32</b>

Tabell 3.8. Anafora i mødrenes generelle kommentarer på objekttype

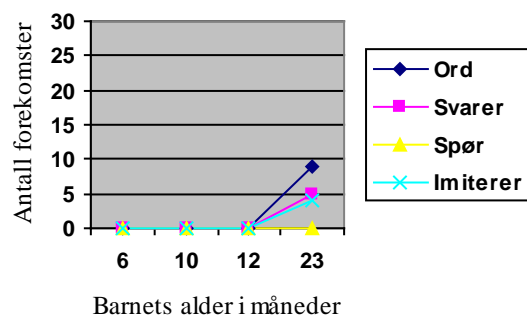
### Barnas språkutvikling

Begge barna har en positiv språkutvikling (tabell 3.9, figur 3.11 og 3.12). Barn 2 sier ett ord i observasjonen hvor han er et år, og atten ord når han nærmer seg to år. Barn 1 har en gradvis økning i ordbruk fra hun er 16 måneder. Observasjon tre hvor hun er 21 måneder skiller seg ut som veldig høy. Hun stiller på dette tidspunktet mange spørsmål om hva objektene kalles, mens i neste observasjon hvor hun har fylt to år er spørsmålene fraværende og hun bruker selv benevningene i stedet.

Begge mødrene fikk en norsk oversettelse av MacArthur, et skjema som brukes i kartlegging av ord- og gestutvikling (Fenson et al., 1993). Resultatene av MacArthur viser ingen vesentlige forsinkelser annet enn at begge barna ser ut til å benytte seg mindre av gester enn av ord. Vanlige gester som eksempelvis peking rapporteres imidlertid som forekommende hos begge barna.



Figur 3.11. Barn 1's språkutvikling



Figur 3.12. Barn 2's språkutvikling

Barnets relevante utsagn	Dyade 1				Dyade 2			
	10	16	21	24	6	10	12	23
Barnet bruker ord	0	2	14	28	0	0	1	9
Barnet svarer på morens spørsmål	0	0	0	0	0	0	0	5
Barnet stiller et spørsmål	0	0	23	0	0	0	0	0
Barnet imiterer morens ord	0	0	1	0	0	0	0	4
<b>Totalt utsagn</b>	0	2	38	28	0	0	1	18

Tabell 3.9. Barnets relevante utsagn

## DISKUSJON

### **Dyader hvor mor er synshemmet inngår i felles oppmerksomhet**

Resultatene av denne studien viser at mor-barn dyader hvor moren har en synshemming, inngår i felles oppmerksomhet. Episoder av felles oppmerksomhet både opprettes og opprettholdes, selv om den ene part har en synshemming. Både barna og mødrene bidrar til episodene, og benytter seg av ulike strategier i samspillet.

Mange har fokusert på at visuelle holdepunkter er viktig for felles oppmerksomhet og at felles oppmerksomhet er sentrale for barns språkutvikling (Carpenter et al., 1998; Dunham et al., 1993; Grotnes & Urnes, 2000; Scaife & Bruner, 1975; Schaffer 1984; Schaffer & Liddell, 1984; Smith et al., 1988). Ut fra dette skulle mangel på visuelle holdepunkter påvirke språkutvikling negativt. Likevel ser man at blinde barn tilegner seg språk, noe som ut fra det overnevnte resonnement tyder på språk kan oppstå uten felles oppmerksomhet, eller at felles oppmerksomhet kan forekomme uten tilgang på visuelle holdepunkter. Resultatene av denne studien tyder på at felles oppmerksomhet er et robust fenomen som kan oppstå selv om en part er synshemmet og dermed ikke kan benytte seg av, eller gi, de visuelle holdepunktene på samme måte som seende. Tidlige samspill lar seg modifisere når den mest kompetente mangler synssansen. I seende dyader er visuelle holdepunkter viktige, men de ser altså ikke ut til å være nødvendige for etableringen av felles oppmerksomhet og utviklingen av språkferdigheter hos barn. Denne studien viser hvordan andre strategier kan utvikles under uvanlige omstendigheter. Kommunikative samspill kan utvikles under svært ulike forutsetninger.

### **Utvikling av felles oppmerksomhet**

Jamfør tabell 3.1. inngår barn 1 i en relativt kort episode av felles oppmerksomhet i den første observasjonen når hun er ti måneder. Ved 16 måneder er det derimot ingen episoder av felles oppmerksomhet i dyade 1. Dette tyder på at fenomenet ikke helt har stabilisert seg i dyaden på dette tidspunktet. Når barn 1 er blitt 21 måneder har det skjedd en stor utvikling i antall episoder og varighet av felles oppmerksomhet. Dette holder seg noenlunde stabilt også i den

siste observasjonen av dyade 1 hvor barnet er to år. Barn 2 inngår ikke i felles oppmerksomhet i den første observasjonen hvor det er et halvt år gammelt. Ved neste observasjon har barnet fylt ti måneder og her er det fire episoder av felles oppmerksomhet. Ved ett år er det imidlertid kun to episoder, noe som kan tyde på at fenomenet også i denne dyaden fremdeles er sårbart på dette tidspunktet. Når barnet nærmer seg to år er det imidlertid 11 episoder med felles oppmerksomhet og nesten halvparten av tiden i denne observasjonen er dyaden i felles oppmerksomhet. Generelt viser utviklingen av felles oppmerksomhet i dyade 2 en økning med alder. Begge dyadene har altså noe ustabilitet i starten før felles oppmerksomhet etter hvert etablerer seg som fenomen. Felles oppmerksomhet viser seg etter at barna er fylt ni måneder, dette er i samsvar med funnene til Carpenter og medarbeidere (1998) og Bakeman og Adamson (1984). Begge barna inngår i episoder av felles oppmerksomhet når de er ti måneder, men fenomenet ser ut til å være fluktuerende i starten. Resultatene stemmer overens med studier som viser at felles oppmerksomhet skjer mer hyppig fra barn er rundt ett til halvannet år (Carpenter et al., 1998; Bakeman & Adamson, 1984). Denne vanlige utviklingen tyder på at de ikke-visuelle strategiene mødre og barna har fungerer på like linje med strategier knyttet til visuelle holdepunkter. Utviklingen skjer i det samme tidsperspektiv som hos seende dyader.

Antall initiativer fra barna varierer noe over de fire observasjonene, men generelt er det en utvikling hvor de begge tar flere initiativer etter hvert. I dyade 1 viser det seg at barnet først tilegner seg én strategi for deretter å klare å variere initiativene sine, noe som er helt i tråd med vanlig utvikling (Bell, 1971). Begge mødre varierer strategiene sine og prøver ut forskjellige tilnærminger. Variasjonen i strategiene er ulik mødre i mellom, og de har også hver for seg ulike strategier for tilpasning. Det er altså en utvikling både i mengde tid tilbrakt i felles oppmerksomhet, og i at initieringene fungerer bedre etter hvert.

I de tidlige observasjonene hvor det ikke er noe særlig felles oppmerksomhet er barna i stor grad passive og det er mødre som initierer og forsøker å engasjere barna i lekene. Dette funnet støtter synspunktet om at barna ikke viser intensjonell atferd de første levemånedene (Bates, 1979; Carpenter et al., 1998; Smith & Ulvund, 1999). I tråd med Adamson og Chance (1998) sine teorier viser barna sitt oppmerksomhetsfokus ved bruk av blikk. De er oppmerksomme mot moren og hennes handlinger, men på dette tidspunktet forsøker ikke barna å starte en samhandling med henne. I starten er begge mødre den mest aktivt initiativtakende i starten. Neste trinn i utviklingen er at barnas fokus rettes mot objekter i rommet, og deres begynnende initiativer dreier seg i hovedsak om disse. Dette skiftet i



oppmerksomhet fra moren til objekter er i overensstemmelse med teorier både om oppmerksomhetsutvikling (Adamson & Chance, 1998) og intersubjektivitet (Trevvarthen, 1979). Samspillet med mor endrer seg slik på samme måte som Adamson (1995) sine funn fra å være dyadisk til triadisk. Introduksjonen av objekter i samspillet legger til rette for referensiell kommunikasjon og utvikling av språklige symboler hos barnet. Barn 2 deltar for eksempel i fire episoder av felles oppmerksomhet når han er ti måneder. Ved neste observasjon, to måneder senere, har han begynt å bruke ord. Når han nærmer seg to år er ordbruken hans mer hyppig. Barna vokaliserer i de første opptakene hvor de er fra et halvt til ett år. Når de fyller ett år har de begynt å bruke ord, og ordbruken blir mer hyppige fra halvannet år, noe som er i overensstemmelse med vanlig språkutvikling (Bochner, Price, & Jones, 1997). Barn 1 overtar rollen som den mest aktive når hun er 21 måneder og beholder den når hun er to år. Mor 2 er alltid mer aktivt initiativtakende enn barn 2. Det at mødre leder an i starten og bruker språk aktivt er i tråd med Bruner (1983) sin metafor om stillasbygging. Mødrene tar ansvar for samspillet og bruker ord i forsøk på å inkludere barnet. Selv om det skjer i ulik grad i de to dyadene er det likevel en gjennomgående trend at barna blir mer aktive i de siste observasjonene.

### **Andel tid tilbrakt i felles oppmerksomhet**

Carpenter og medarbeidere (1998) fant i sin studie at 7,3 prosent av den totale tiden ble tilbrakt i felles oppmerksomhet ved 15 måneder. Det er ikke tilsvarende alder i noen observasjon i denne studien, men i de observasjonene som ligger nærmest i alder er det i den første dyaden 0 prosent og i den andre dyaden 8,5 prosent tid tilbrakt i felles oppmerksomhet. Imidlertid er dette henholdsvis den laveste og den nest laveste andelen i de to dyadene, og i resten av observasjonene ligger disse dyadene langt over Carpenter og medarbeidere (1998) sine funn på 7,3 prosent. Carpenter og medarbeidere (1998) mener andelen felles oppmerksomhet ser ut til å flate ut på dette tidspunktet i deres studie. Dette er ikke i overensstemmelse med funnene til Bakeman og Adamson (1984) hvor det ikke så ut til å flate ut ved 15 måneder. Bakeman og Adamson (1984) fant en økning i andel tid tilbrakt i felles oppmerksomhet helt til deres studie ble avsluttet ved 18 måneder. Dette er i overensstemmelse med resultatene i denne studien. Ser man på tallene til Carpenter og medarbeidere (1998) ser det heller ikke nødvendigvis ut som om dyadene deres har stabilisert

seg ved 15 måneder og en kan tenke seg at de hadde funnet en videre utvikling dersom de hadde fortsatt studien lenger. Nyere studier viser også en tendens til at mengde felles oppmerksomhet øker med barnets utvikling (Test, 2005). Test (2005) skriver at spedbarn og småbarn tilbringer rundt 30 til 60 prosent av tiden de tilbringer med sine foreldre, i felles oppmerksomhet. Funnene i denne studien på stadig økt andel tid i felles oppmerksomhet ser generelt ut til å stemme med den eksisterende empirien. Mødrenes synsstatus ser ikke ut til å påvirke andel tid tilbrakt i felles oppmerksomhet i mor-barn dyader. Dyadene i denne studien lykkes like godt i å inngå i felles oppmerksomhet som dyader hvor begge har normalt syn både med tanke på forekomst og andel tid.

### **Markører for felles oppmerksomhet**

De viktigste markørene for felles oppmerksomhet i denne studien er auditive. Lyd spiller her hovedrollen i stedet for å være støtte til de visuelle holdepunktene. Gestene kommer som oftest i kombinasjon med ordene, og de visuelle holdepunktene ser i stor grad ut til å være erstattet av språkbruk. Holdepunkter som fremheves i litteraturen er bruk av blikkretning, gester, vokalisering og språk (Carpenter et al., 1998). Av disse er det blikkretning og gester som kan anses som visuelle holdepunkter. En gest kan imidlertid og benyttes som holdepunkt taktilt, hvis man kjenner på utførelsen av en gest ved for eksempel at moren legger hendene sine på barnets hånd mens det utfører gesten. Gesten kan og oppfattes auditivt, dersom den er av en type som produserer lyd. Barnet kan for eksempel slå hånden mot en lekebil. Barna i denne studien kan benytte seg av visuelle holdepunkter for å oppfatte hva mødrene gjør, gester kan dermed være en strategi for mødrene. Barna utfører gester, men både mødrene og barna gjør dette stort sett kun i kombinasjon med ord. Synshemmede mødre må etablere felles oppmerksomhet ved bruk av holdepunkter som ikke krever visuelle fortolkninger fra deres side. De må dirigere barnas oppmerksomhet på måter som barna kan klare å følge, og de må finne holdepunkter i barnas aktiviteter uten å kunne se dem.

### **Mødrenes strategier**

Mødrenes strategier går stort sett ut på ordbruk alene eller ordbruk i kombinasjon med gester som fremvisning, proksimalpeking eller berøring av objektet. Alle disse gestene involverer nærkontakt med objektet for mor, noe som gir henne taktil informasjon om objektet. Barna

kan se objektet, men det at mødrene og barna har tilgang til ulike modalinformasjon ser ikke ut til å påvirke samspillet negativt. Collis og Bryant (1981) fant at blinde foreldre verbaliserer mer til barna sine enn seende foreldre gjør. Generelt viste også deres studie at blinde foreldre tilpasser seg ulike situasjoner. Rattray og Zeedyk (2005) rapporterte at blinde mødre til blinde barn benyttet seg av verbalisering i større grad enn blinde mødre til seende barn. I denne studien er barna seende og mødrene benytter seg av gester og andre strategier i tillegg til verbalisering. Denne strategien kan være forankret i at barna deres kan benytte seg av visuelle holdepunkter i tillegg til de auditive. Dette tyder i så fall på en tilpasning hos mødrene hvor de forsøker å gi barna flere holdepunkter for å oppdage hva de forsøker å kommunisere.

Bigelow (2003) så på gjensidighet i viktigheten av språk som strategi for å få felles oppmerksomhet. Språk benyttes mye som strategi i denne studien og er her en viktig måte å få felles oppmerksomhet på. Tetzchner (in press,a) understreker likevel at det er felles oppmerksomhet som er en forutsetning for språkutvikling, ikke omvendt. Det betyr at det må ligge andre strategier forut for språk, eller at språkbruken fungerer som strategi ikke i kraft av å være språk, men i kraft av å være lyd.

Begge mødrene bruker ord i nesten alle initiativene sine. Forskjellen er at mor 1 i stor grad bruker ord alene, uten gester som støtte. Mor 2 bruker derimot nesten alltid ord i kombinasjon med gester som fremvisning, proksimalpeking eller berøring av barnet. En kan tenke seg at moren har erfaring med at gester sammen med ord er funksjonelt i å dirigere barnets oppmerksomhet. Berøring av barnet som strategi i dyader med synshemning ble også funnet av Rattray og Zeedyk (2005). Deres funn på at berøring økte med alder sees imidlertid ikke i denne studien. I den første dyaden ble ikke berøring av barnet benyttet som en del av strategiene til moren i det hele tatt, og i dyade 2 ble den benyttet gradvis mindre over de fire observasjonene. Berøring av barnet er en direkte og inngripende oppmerksomhetsdirigerende strategi og det kan tenkes av mor 2 erfarte den som mest funksjonell i starten da det var vanskelig å dirigere barnets oppmerksomhet på andre måter. Senere kunne hun gå over til mindre inngripende strategier som fremvisning av objekter og ordbruk. Som vist i figur 3.9 og 3.10 går frekvensen av berøring ned samtidig som suksessraten går opp. Andelsmessig fungerer berøring i økende grad som oppmerksomhetsdirigerende strategi. Likevel gikk mor 2 mer og mer bort fra dette som strategi. Dette kan ha sammenheng med at andre, mindre inngripende, strategier lykkes i økende grad etter hvert og at mor 2 dermed ikke opplevde det som nødvendig å bruke berøring i like stor grad i sine initiativer.

## **Nullfunn på mødrenes strategier**

De definerte kategoriene i denne studien favner bredt. Noen av kategoriene ble ikke observert i mødrenes strategier og endte opp med nullfunn. Andre studier av synshemmede har fokusert lite på nullfunn, men nullfunn kan være interessant fordi de tydeligere kan peke på hvordan ulikheter mellom gruppene man studerer manifesterer seg i praksis. Dersom man kun benytter seg av kategorier som man forventer å se forekomst av i gruppen, er det lett å glemme å notere seg at strategier som er vanlige i andre grupper faktisk ikke forekommer her.

Kategoriene i denne studien er delvis basert på andres operasjonaliseringer og tidligere kategoriseringsforsøk (Carpenter et al., 1998; Sedberg, 2000). Ingen av disse så på blinde mødre og det er derfor ikke uventet at noen av kategoriene deres ikke ville benyttes av mødrene i denne studien. Fraværet av disse strategiene er imidlertid viktig å notere seg fordi det kan si noe om hvordan mennesker tilpasser seg. Dersom personene i studien lar vær å benytte seg av strategier som er vanlige for andre, og likevel oppnår samme resultat, sier dette noe om at ulike strategier har funksjonell ekvivalens for resultatet. Det er interessant å se hvordan synshemmingen setter sitt preg på samspillet, også på denne måten.

Mødrene bruker ingen rene vokaliseringer eller vokabler for å dirigere barnas oppmerksomhet. Vokaliseringer brukes i kombinasjon med gester, men aldri alene. Dette kan skyldes at mødrene har erfaring med at ord er mer effektivt for å dirigere barnas oppmerksomhet enn det vokaliseringer og vokabler er. Før barna forstår språk vil imidlertid ordene fungere like lite konkret som vokabler og vokaliseringer, og kun trekke oppmerksomhet mot moren. En lyd som ikke bærer spesiell mening for barnet vil kun rette dets oppmerksomhet mot objektet hvis det ved hjelp av andre holdepunkter i morens aktiviteter kan forstå hva det er moren er opptatt av. Hvis moren lager en lyd og gjør en gest rettet mot et objekt, vil lyden kunne rette barnets oppmerksomhet mot moren, men før barnet forstår språk vil det være gesten som sier barnet noe om hva det er moren er opptatt av. Dette kan ses i sammenheng med Macnamara (1977) og Sinha og Carabine (1981) sine funn på at barn stoler mer på gester og kontekstuell informasjon, enn på den språklige informasjonen. Når barn ikke forstår ordene gir de ikke mer informasjon enn andre lyder.

Mødrene lager heller aldri lyd i nærheten av objektene. Man kunne ventet å se bruk av lyd i nærheten av objekter ettersom auditive holdepunkter generelt ser ut til å være viktige i disse dyadene. Å lage lyd i nærheten av objektet kunne dirigert barnas oppmerksomhet dit.

Dette kunne mødrene gjort for eksempel ved å tappe fingrene eller slå hånda mot matten ved siden av objektet. Det at de ikke benytter seg av denne strategien kan handle om at de heller velger gester som involverer direkte kontakt med objektene. Slike gester gir taktil informasjon som mødrene ikke ville fått ved å lage lyd med hendene i nærheten av objektet. At mor og barn har ulike modalitetsforutsetninger ser likevel ikke ut til å hindre dyadenes samspill knyttet til objekter. Referansefunksjonen er klar selv om mødrene i hovedsak berører objektene og får taktil informasjon, mens barna kan se dem og får visuell informasjon.

Mødrene benytter seg aldri av distalpeking. Dette er kanskje ikke så uventet i og med at de ikke har mulighet til å se objekter som befinner seg utenfor rekkevidde. Argumentet med at berøring av objektet gir moren verdifull informasjon gjelder også her. Morens bruk av proksimalpeking lykkes bare en gang, i siste observasjon i dyade 2. Mor 1 benytter seg generelt ikke av noen form for peking, og det viser seg altså at det ikke er den mest funksjonelle strategien heller i dyade 2.

Føring av barnets hånd forekommer heller ikke. I studier av blinde barn av seende mødre ser man denne strategien (Sedberg, 2000). En kan tenke seg at også mødrene i denne studien har opplevd at andre har ført deres hånd, men de benytter det ikke selv som strategi med sine barn. Det kan være ulike begrunnelser for dette. Mødrene vil sannsynligvis ha berørt objektet for å vite hvor det er og hva det er, før de ville ført barnets hånd dit. Når mødrene allerede har berørt objektet er det kanskje mer sannsynlig at de vil gi objektet til barna heller enn å føre barnas hånd til objektet.

### **Variasjon i mødrenes strategier**

Mødrene benytter seg av prøving og feiling for å komme frem til bedre egnede strategier for å oppnå felles oppmerksomhet med barna sine. Prøving og feiling er en vanlig strategi for mødre uavhengig av synsstatus. Til tross for mødrenes mangel på visuelle holdepunkter klarer de å initiere overfor, følge fokuset til, reagere på initiativer fra, og være i felles oppmerksomhet med barna sine. Det at de mindre frekvente initiativene forekommer mest i de to første observasjonene kan ha sammenheng med utvikling og læring av hvilke strategier som fungerer. Samtidig er det ingen tendens til at de frekvente initiativene lykkes bedre hvis man ser på tallene forholdsmessig. En like stor andel av de lite frekvente initiativene lykkes med å opprette eller opprettholde felles oppmerksomhet.

Shackelford (2004) skriver at blinde mødre vil kunne ha vansker med å fange opp barnas kommunikative aktiviteter, selv om mødrene selv rapporterte en opplevelse av å kunne følge barna sine. Shackelford (2004) sin påstand støttes ikke av resultatene i denne studien.

De synshemmede mødrene ser ikke ut til å ha vanskeligheter med å identifisere og reagere på barnas kommunikative aktiviteter. Mødrenes evne til å følge barnas fokus legger forholdene til rette for barnas språkutvikling (Carpenter et al, 1998; Akhtar et al, 1991; Grotnes & Urnes, 2000). Mødrenes following av barnas oppmerksomhetsfokus har vist seg å være positivt for ordproduksjon og språkutvikling generelt (ibid). Man kan tenke seg at det er vanskeligere for blinde mødre å følge barnas oppmerksomhetsfokus fordi de ikke kan følge barnets blikkretning eller se objektet som er i fokus. Resultatene av denne studien tyder på at mødrene følger barnas fokus i større grad enn de dirigerer deres oppmerksomhet over på noe nytt. Carpenter og medarbeidere (1998) fant ingen signifikant forskjell på grad av following og leding i seende mødres ytringer til barn. Mødrenes synshemming ser i denne konteksten ikke ut til å hindre dem i å følge barnas fokus i like stor grad som seende mødre gjør. Mødrenes synsrest kan gi noe inntrykk av hva som foregår, men observatørintrykket tilsa at de først og fremst benytter seg av ikkevisuelle nonverbale og verbale holdepunkter. De orienterer seg ut i fra barnas lyder, verbaliseringer og ord, og ved hjelp av berøring av barna og objektene. Slik får de informasjon om hva barna holder på med.

I Shackelford (2004) sin studie rapporterte mødrene at de ofte modererte leken og enten introduserte noe nytt eller endret forutsetningene på en slik måte at det ble lettere for dem selv å delta. Mor 2's flytting av barnet på gulvet og endring av dets posisjon kan være slike forsøk på å få bedre oversikt over barnet for å lettere kunne oppdage hva barnet var opptatt av, og engasjere seg i det.

### **Barnerettet tale**

Mødrenes ytringer til barna er i hovedsak korte og knyttet til ett og ett fokus om gangen. Den barnerettede talen har de samme karakteristikaene som blant andre Snow (1995) og Phillips (1973) har beskrevet. Dette øker i følge Phillips (1973) sjansen for at barnet plukker opp det relevante ordet. Mødrenes korte og konkrete setninger kan ha hjulpet til å bygge opp rundt dette, selv om det er uenighet om betydningen av barnerettet tale for språkutviklingen (Matychuk, 2005; Snow & Ferguson, 1977). Resultatene er i overensstemmelse med Broen (1972) sine funn, av at verbalpekinger som "her", "der" og "se" utgjør en stor del av mødres bruk av enkeltord i barnerettet tale. Mor 1 hadde totalt ti ytringer knyttet til plassering av objekt mens mor 2 hadde seks slike verbalpekinger. "Se" ble ikke brukt mye som enkeltstående ord, men begge mødrene hadde flere kommentarer og spørsmål knyttet til barnets visuelle opplevelse. Mødrene har mange spesifikke definitoriske benevninger, noe

som er i overensstemmelse med andre studier (Benedict, 1979; Broen, 1972; Nelson, 1973; Phillips, 1973). I kategoriseringen av mødrenes ytringer ble det skilt mellom spesifikke og generelle kommentarer. Man kan tenke seg at det for blinde vil være lettere å komme med generelle kommentarer som ikke krever visuelle holdepunkter. Moren kan si "Var den fin?" når hun hører at barnet holder på med en leke, uten å se hvilken leke det er. Mer spesifikke kommentarer av typen "Leker du med dokka du da!" krever at mødrene har skaffet seg informasjon om hva barnet holder på med, informasjon det er nærliggende å tenke at seende mødre i stor grad skaffer seg ved hjelp av synet. I denne studien viser det seg imidlertid at mødrene benytter seg langt mer av spesifikke kommentarer, og de feilbenevner svært sjelden. Holdepunktene de benytter seg av for å få til dette ser først og fremst ut til å være berøring, lyder og synsrest. Det foreligger intet sammenligningsgrunnlag så det er vanskelig å si om forholdet mellom generelle og spesifikke utsagn er likt det man finner hos seende dyader, men det ser uansett ut til at mødrene lykkes med å benevne korrekt og spesifikt det barna er opptatt av.

Ytringene utgjør initieringer alene eller de følges av gester som involverer det aktuelle objektet. Murphy (1979) fant at mødres peking svært ofte følges av benevning. I den aktuelle studien er det ingen distalpeking hos mødrene, men proksimalpeking blir mye brukt i kombinasjon med ord. Det kan og tenkes av fremvisning av objekt, som en mer aktiv oppmerksomhetsdirigering, utfyller distalpekings funksjon. Det er imidlertid ingen klar tendens til at dette topper seg rundt fjorten måneder slik Murphy (1979) fant. Det er heller ingen tilsvarende tendens til at benevningen erstattes med spørsmål til barna om hva objektene heter (ibid.). Barna blir mer aktivt deltakende og begynner å benevne selv. En kan tenke seg at mødrenes fremvisning, berøring av og lek med objektet vil understreke morens kommunikative budskap og støtte barnets tilegnelse av at objekt og tilhørende symbol.

Messer (1983) beskriver at nonverbal informasjon kan ha en slik funksjon i barnas språktilegning. Dette er også i tråd med Bruner (1983) sin stillasmetafor, mødrene bruker gester for å understreke referansen til ordene de ytrer til barna. Mødrenes tale og objektstøtte fører barna inn i språkets verden.

### **Barnas strategier**

Fra barna er seks måneder og til de fyller et år er de stort sett passive deltagere og det er mødrene som er mest aktive i å forsøke å initiere til samspill. I sine første initiativer holder begge barna seg stort sett til én strategi. Tilsvarende det Bruner (1983) beskriver har barna

bestemte formater. Barn 1 sin første strategi handler om å spørre moren hva ting heter, kombinert med berøringer av de aktuelle objektene. I samspillet med moren kan det tenkes at barnet har erfaring med at ord sammen med gester fungerer best for å dirigere morens oppmerksomhet. Kombinasjonen av gest og ord rettet mot moren skaper en triangulering og tydeliggjør hva det er barnet ønsker å vise moren. Barn 2 starter med rene ord og bruker ikke gester i like stor grad som barn 1. Barn 1 har videre en endring mellom observasjon tre og fire hvor det går fra sitt ene format over på ulike strategier. Dette er i overensstemmelse med Bell (1971) sine funn på at barn etter hvert som de blir eldre typisk utvikler et mer variert repertoar av kommunikative atferder. Barna initierer så og si ikke før de begynner å bruke ord. Dette er noe uventet ut i fra teorien som sier at utviklingen av barns bruk av initiativer går fra førspråklige kommunikasjonsuttrykk som blikkveksling, peking og gester til økt bruk av vokaliseringer og deretter ord, men det kan forstås ut ifra at auditive holdepunkter vil være enklest for moren å følge. Jamfør Bigelow (2003) er språk også viktig i den videre utviklingen av felles oppmerksomhet. Som Tetzchner (in press a) understreker, er ikke språk en forutsetning for felles oppmerksomhet, men når et barn tilegner seg språk kan språket spille en viktig rolle i videre oppretting og utvikling av felles oppmerksomhet.

Bruner (1983) fant at det skjer et skifte rundt ett års alderen hvor barna overtar de fleste initiativer i ritualiserte samspill. Denne studien skiller ikke mellom hvilke initiativer som foregår innenfor og utenfor ritualiserte samspill, men ved tolv måneder var det ikke spesielt mange initiativer fra noen av barna. En del av de første initiativene til barn 1 er likevel av det man kan anse som ritualisert samspill, nemlig start av typiske lekehandlinger for å involvere moren i samspill. Slike ritualiserte samspill er kulturelt viktig fordi de inneholder informasjon om, og gir erfaring med, utvekslingsmønstre som er vanlige i kulturen barnet vokser opp og inn i. Dette er en viktig del av barnets ferdighetsutvikling (Bruner, 1983).

#### - Språkutvikling

Resultatene av MacArthur tyder på at barna har en vanlig språkutvikling. Hos barn 1 skjer det en stor økning i ordbruk mellom 16 og 21 måneder. Fra barnet er 21 til 24 måneder går hun fra å kombinere start av lekehandling med verbalisering til ord. Dette er som forventet, sett i sammenheng med språkutvikling. Barn 2 blir ikke like verbal i løpet av studien, men også hos ham skjer det en økning i bruk av ord mellom 12 og 23 måneder. Det ser med andre ord ut til at brytningspunktet i språkutviklingen hos begge barna skjer i noenlunde samme aldersperiode, og barna ser ut til å følge språkutviklingen til barn av seende foreldre (Bochner,



Price, & Jones, 1997). Begge barna skåret noe under normen på MacArthur når det gjelder bruk av gester. En kunne kanskje ventet å se at barna ville prøve seg med nonverbale forsøk på å dirigere mødrenes oppmerksomhet før de begynte å bruke språk, men dette var det kun ett tilfelle av. En kan tenke seg at barna i andre settinger har erfart at nonverbale kommunikasjonsforsøk ikke reageres på av mødrene. Dette kan sees i sammenheng med Franco og medarbeidere (2008) sine funn som tydet på at peking er mer sårbart for manglende tilbakemelding enn vokalisering viste seg å være. Det er kun én forekomst av initiativ fra barna som ikke inneholder et ord eller en vokalisering, og dette initiativet er i den første observasjonen av dyade 1 hvor barnet er ti måneder gammelt. Barna følger vanlig språkutvikling. Det er forskjell mellom barna i mengde ordbruk i de observasjonene hvor de matcher i alder, men det er ingenting som tilsier at det er noe uvanlig med språkutviklingen til noen av barna. Etersom MacArthur kun er normert for amerikanske barn skal man være forsiktig med å konkludere noe om barnas språkutvikling basert på disse normene. Det som skilte seg ut på testen var likevel at begge barna så ut til å benytte seg vesentlig mindre av gester enn av ord. At barna rapporteres å benytte seg mer av ord og mindre av gester er i tråd med funnene i denne studien, og er i overensstemmelse med at de tilpasser seg situasjonen med mødre som ikke nødvendigvis kan oppfatte gestene barna utøver.

#### - Nullfunn på barnas strategier

Som i funnene hos mødrene er det også enkelte strategier barna ikke benytter seg av. Det er ingen forekomst av distalpeking hos barna. Det er sannsynlig at distalpeking i seg selv ikke ville vært en spesielt vellykket strategi da mødrene ikke ville klart å se barnets finger. Det er imidlertid mulig at mødrene kunne kjent seg frem til retningen for barnets peking, men dette ville heller ikke nødvendigvis gitt moren noe informasjon om hva barnet var oppmerksomt på, og det forekommer altså ikke. Proksimalpeking sees hos barn 1 fra observasjon tre hvor hun er 21 måneder. Proksimalpeking er lettere for mødrene å bruke som holdepunkt da de kan følge barnets hånd frem til objektet det peker på. Pekingene bør imidlertid da følges av lyd med mindre moren allerede er engasjert i samspill med barnet, og resultatene viser at spesielt barn 1 ofte benytter seg av kombinasjonen proksimalpeking og ord. I en kontrollgjennomgang av alle videoklippene så man heller ingen distalpeking. De fire utvalgte klipp ser ut til å være representative, og distalpeking er en gest som i observasjonene ikke forekommer i disse barnas repertoar i samspill med mødrene. Distalpeking er en oppmerksomhetsrettende atferd som man kan forvente å se begynne et sted mellom ni og seksten måneder (Carpenter et al., 1998), og det vil derfor være forventet at barna skulle begynne å benytte seg av distalpeking

innenfor tidsrammene av denne studien. Resultatene fra MacArthur tyder imidlertid på at barna peker i andre situasjoner. Shackelford (2004) beskriver i sine studier at barn bruker ulike strategier overfor seende og synshemmede voksne. Selv om mødrene har en liten synsrest kan det hende at barna har erfaring med at distalpeking ikke er funksjonelt for å fange morens oppmerksomhetsfokus. Barna har utviklet ulike strategier i samspill med ulike mennesker, noe som tyder på persontilpassede strategier hos barna.

Barna fører heller aldri mødrenes hender. Dette er en strategi man kanskje kunne ventet seg å se da det hadde kunnet være funksjonelt for å vise mødrene hva barna var oppmerksomme på uten å stille krav til mødrenes syn. Når barna ikke viser dette kan det skyldes at mødrene er så aktive til å følge barna at denne strategien ikke blir funksjonell eller nødvendig for barna. Det er en gjensidighet i tilpasning og mødrene klarer på egen hånd å finne frem til barnas fokus.

#### - Variasjon i barnas strategier

Når barna blir mer aktive i samspillet skjer dette på ulike måter i de to dyadene. Barn 1 har en stor utvikling mellom 16 og 21 måneder hvor hun går fra 0 til 34 initiativtakinger. Barn 2 har ingen så store sprang mellom de ulike observasjonene, til tross for at det er lengre tidsintervaller mellom de siste observasjonene enn hos den første dyaden.

Barn 1 har mange initiativer fra det er 21 måneder. Barn 2 tar noen initiativer når han nærmer seg to år, men er ikke like aktivt initierende som barn 1. I tillegg til alt som har med mødrene i seg selv, og samspillet mellom dem og barna, å gjøre, kan det være flere forklaringer på hvorfor barna ikke matcher i initiativtaking på likt alderstrinn. Barna kan være forskjellige typer og ulikhetene i aktivitetsnivå kan skyldes individuelle faktorer i temperament. Det er vanlig med individuelle forskjeller i når og hvordan barn starter å inngå i felles oppmerksomhet (Vaughan et al., 2003; Adamson et al., 2004).

Observasjon tre i dyade 1 skiller seg ut fra de andre som en sekvens hvor barnet er svært aktivt. Dette betyr likevel ikke nødvendigvis at observasjonen er lite representativ. Det er vanlig at barn endrer seg og prøver ulike strategier, eller formater, for å kunne dirigere morens oppmerksomhet. I løpet av en dag eller en uke vil barnet sannsynligvis gå gjennom en rekke situasjoner hvor det på ulike måter og med ulik grad av intensitet forsøker å dirigere morens oppmerksomhet. Det er vanlig at barn endrer seg og stor variasjon i observasjonene er sannsynligvis representativt for hvordan barnet oppfører seg ellers også. Jamfør Bell (1971) utvikler barns repertoar seg, og denne variasjonen i barnas aktiviteter kan være et eksempel på dette. Det at de observerte situasjonene denne studien baserer seg på har gitte premisser betyr

ikke at vi ikke kan dra nytte av informasjonen vi får om hva slags strategier mødrene og barna benytter for å oppnå felles oppmerksomhet. Selv om det kan være naturlig å tenke at frekvensen eller varigheten av felles oppmerksomhet vil kunne være annerledes i hjemmet vil nok strategiene og bruken av holdepunkter kunne observeres på en god måte under de forutsetningene vi brukte.

Det kan også ha sammenheng med utviklingsnivå. Barna trenger ikke nødvendigvis å ha kommet nøyaktig like langt i sin utvikling av språk, kognisjon, motorikk og lignende, selv om det i enkelte av observasjonene er en match i alder.

Det er forskjeller mellom barna, men det finnes også likhetstrekk. Begge går mot mer felles oppmerksomhet, begge har en vanlig språkutvikling med økt bruk av ord, og det er også en tendens til at de i de siste observasjonene benytter seg mer av ord alene som strategi. Det er ingenting i observasjonene som tilsier at det er noe uvanlig med noen av barnas strategier eller utvikling generelt.

### **Suksessrate**

Ut i fra forståelsen om at kontingens er viktig for utvikling og at vellykkede utvekslinger vil føre til gjentakelse kunne man forvente at initiativene som lykkes vil bli mer brukt etter hvert (Shackelford, 2004). Med et vellykket initiativ menes initiativer som fører til at felles oppmerksomhet opprettes eller opprettholdes. Mor 2 benytter seg mer av ord alene over tid, og i siste observasjon har det en høyere suksessrate. Dette kan henge sammen med at ord alene er en mer funksjonell strategi når barnet er to år enn seks måneder, noe som vil være forventet gitt barnas språkutvikling. Bortsett fra dette er det ingen klare tendenser til at de initiativene som lykkes for mødrene benyttes mer etter hvert.

Begge barna lykkes stort sett med alle sine initiativer. Mødrene følger barna og fanger opp deres initieringer. Barn 1 lykkes med veldig mange initiativer når hun er 21 måneder. Hun benytter seg stort sett av to like initiativer, og det fungerer så og si hver gang. Tre måneder senere, når hun har fylt to år, har hun noe færre initiativer, men større variasjon i strategiene. Fremdeles er nesten alle initiativene vellykkede. Barn 2 har færre initieringer men alle initiativer han kommer med oppretter eller opprettholder felles oppmerksomhet.

Få av mødrenes initiativer involverer ikke bruk av ord eller vokaliseringer. Det er derfor vanskelig å si noe om hvorvidt barna reagerer på nonverbal heller enn på verbal informasjon slik Macnamara (1977) og Sinha og Carabine (1981) fant. I dette materialet er det

ingen tendens til at de få nonverbale initiativene fungerer bedre enn de verbale. En kunne forvente at det ville være flere nonverbale initiativer i de første observasjonene og at barna ville reagere på dem, men det er generelt svært få nonverbale initiativer i det hele tatt, og i de første observasjonene er det generelt svært få initiativer som lykkes. Denne studien kan dermed verken bekrefte eller avkrefte Macnamara (1977) og Sinha og Carabine (1981) sine funn. Et flertall av initiativene inkluderer både gester og ord, men det er ingen tendens til at disse fungerer noe bedre enn bruk av ord i seg selv.

I denne studien er det svært få tilfeller av feilbenevninger fra mødrene. Hvis barna hadde hatt erfaringer med feilbenevninger ville nonverbale holdepunkter vært mer funksjonelle for å opprettholde samspillet, gitt at barna hadde utviklet en grunnleggende språkforståelse. Hvis for eksempel at moren hadde pekt på bamsen og sagt ”Skal du leke med dokka?”. Da ville barnet ut i fra Macnamara (1977) og Sinha og Carabine (1981) sine funn likevel fulgt morens nonverbalt kommuniserte intensjon og grepet bamsen snarere enn å snu seg etter dokka. Samspillet ville dermed blitt opprettholdt, men det er tenkelig at slike feilbenevninger ville vært negativt for barnets språkutvikling. Det kunne likevel vært interessant å indusere en tvetydighet mellom verbale og nonverbale holdepunkter i en studie med en eksperimentell design, for å se hvordan det slår ut i dyader med synshemming.

Til tross for at initiativene i disse dyadene hovedsakelig ikke kan basere seg på visuelle holdepunkter, viser det seg altså at mødrene og barna lykkes i å dirigere hverandres oppmerksomhet. De auditive og taktile holdepunktene og strategiene dyadene har funnet frem til ser med andre ord ut til å lykkes like godt som de visuelle i seende dyader.

## **Tilpasning**

Disse dyadene skiller seg fra mor-barn dyader flest ved at mødrene er synshemmet. Det at det viser seg andre mønstre i hvordan dyadene oppretter og opprettholder felles oppmerksomhet tyder på at det skjer en tilpasning. Felles oppmerksomhet er en gjensidig prosess. Ettersom visuelle holdepunkter fremholdes som viktige i dette samspillet, må det i en dyade med synshemming forekomme en form for tilpasning i etableringen av felles oppmerksomhet. Tilpasningen kan skje på ulike måter hos begge parter, både i initieringen, i prosessen og i reaksjonen. For at et initiativ skal lykkes må den andre parten for det første oppfatte handlingen, og for det andre oppfatte handlingen som kommunikativ. Her ligger det andre

utfordringer når den ene parten i dyaden ikke kan benytte seg av visuelle holdepunkter på samme måte som seende.

Tilpasningen ser hovedsaklig ikke ut til å skje ved at mødrene og barna erfarer hvilke strategier som fungerer og benytter seg mer av de. En fant ingen tendenser til dette med unntak av mor 2 sin ordbruk. Tendensen til tilpasning i begge dyadene handler om valg av strategier generelt, snarere enn om utviklingen av hvilke initiativer som benyttes mer eller mindre. Mødrene har ulike måter å tilpasse kommunikasjonen på. Mor 1 komplimenterer sitt aktivitetsnivå i forhold til barnet og stiller seg mer i bakgrunnen og lar barnet dirigere i de observasjonene hvor barnet er eldre og mer aktivt. Dette er i overensstemmelse med det Bell (1971) skrev om at når barna blir eldre og utvikler et mer variert repertoar av kommunikative atferder vil rollene med deres voksne samspillpartnere vil utjevnes. Mor 2 er mer aktivt initiativtakende enn barnet i alle observasjonene. Barnet er passivt ved seks måneder, har ett initiativ når det er et år, og er mer aktivt når det nærmer seg to år. Til tross for forskjellene lykkes begge mødrene i stor grad med å etablere og opprettholde felles oppmerksomhet, enten strategien mest er preget av å ta aktivt initiativ selv, eller å la barna initiere. Mødrenes strategier gjør at de fungerer som den ledende stillasbyggeren.

Det at barna nesten ikke har initiativer som mislykkes tyder på at mødrene er svært gode på å følge barna og oppdage de initiativene barna tar. Det betyr både at barna lykkes i å tilpasse seg og finne strategier som mødrene kan oppfatte uten sterke visuelle holdepunkter, og at mødrene lykkes i å bruke andre modaliteter for å følge barna sine. Det at mødrene i så stor grad klarer å følge barnas fokus i sine initiativer tyder på en tilpasning hvor de greier å være der barna er, uten å se dem. Ord og lyder er nok et sentralt poeng her. Det er en parallellitet i økning av ordbruk fra alle parter. Fraværet av distalpeking er også noe som går igjen hos alle parter i denne studien og tyder på at barna har erfaring med at dette er en strategi som ikke fungerer i denne konteksten. I følge Collis og Bryant (1981) sin studie er det mer bruk av verbaliseringer i dyader hvor moren er synshemmet. Resultatene av denne studien er i overensstemmelse med deres funn (ibid.). Både den gjennomgående bruken av ord og lyder, samt fraværet av peking viser seg med andre ord som holdepunkter i begge dyadene som henspiller på at den mest kompetente parten er blind. Dyadene er ulike på mange sett, men begge har egenskaper som er knyttet til synshemming og en tilpasning av samspillet basert på forutsetninger som er annerledes. Tilpasningene oppstår i en prosess gjennom erfaring og samspill, og er et resultat av dyadens utviklingshistorie. Det er ikke usannsynlig at barna på et eller flere tidspunkt har forsøkt å distalpeke når de leker med mødrene hjemme og har erfaringer med å ikke få noen reaksjon. At barna tilpasser strategiene sine til mødrenes

synshemming er i overensstemmelse med funnene til Shackelford (2004) hvor mødre beskrev at barna brukte andre oppmerksomhetsdirigerende strategier overfor sine synshemmede mødre enn de gjorde med seende voksne.

En annen tilpasning som kan ha vært med å bidra til at dyadenes samspill fungerte så bra kan være den fysiske nærheten i samspillsituasjonen. Det at begge barna stort sett holdt seg nært mødrene og at mødrene plasserte seg nært barna gjør det lettere for dem å være oppmerksomme på de samme objektene. Barna kan ha erfart at de må holde seg litt i nærheten for å få en reaksjon fra mødrene. Man kan anta at barna har opplevd å bli korrigert hvis de flytter seg for langt unna moren. I studien er det eksempler på at mor 2 flere ganger kommenterer at barnet må komme inn igjen på matten når han beveger seg av den. Hennes bruk av berøring og forflytning av barnet på gulvet kan også gi barnet en forståelse av at det må holde seg i nærheten av moren. Denne nærheten kan skyldes rommets størrelse, eller matten på gulvet, men det kan også være resultat av en tilpasning og utviklingshistorie. Nærhetshypotesen støttes imidlertid av Shackelford (2004) sine funn av at noen av de blinde mødrene rapporterte å erstatte synet med fysisk kontakt og nærhet, spesielt før barna hadde utviklet språk. Dette funnet kan tyde på at nærhet for noen blinde mødre er en bevisst strategi for å følge barna.

Funnene i denne studien viser at det finnes ulike veier til felles oppmerksomhet. Det vil si at det er funksjonell ekvivalens mellom de ikke-visuelle holdepunktene i disse dyadene og visuelle holdepunkter i seende dyader. Resultatet av samspillet er likt selv ved mangel av den, i seende dyader, viktigste markøren. Det er prosessen, ikke nødvendigvis utformingen, som er viktig for resultatet. Holdepunktene lykkes i like stor grad for å dirigere oppmerksomhet og samspillet påvirkes ikke negativt av at mødrene er synshemmet. Både barna og mødrene benytter seg av andre markører enn man kan forvente hos seende dyader.

## REFERANSER

- Adamson, L. B. (1995). *Communication development during infancy*. Developmental Psychology Series. Dubuque, Iowa: Brown and Benchmark Publishers.
- Adamson, L. B., Bakeman, R., & Deckner, D. F. (2004). The development of symbol-infused joint engagement. *Child Development, 75*, 1171-1187.
- Adamson, L. B. & Chance, S. E. (1998). Coordinating attention to people, objects and language. I A. M. Wetherby, S. F. Warren & J. Reichle. *Transitions in Prelinguistic Communication*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Andersen, E. S., Dunela, A. & Kekelis, L. S. (1984). Blind children's language: Resolving some differences. *Journal of Child Language, 11*, 645-664.
- Akhtar, N., Dunham, F., & Dunham, P. J. (1991). Directive interactions and early vocabulary development: The role of joint attentional focus. *Journal of Child Language, 18*, 41-49.
- Akhtar, N., & Gernsbacher, M. A. (2008). On privileging the role of gaze in infant social cognition. *Child Development Perspectives, 2*, 59-65.
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development, 55*, 1278-1289.
- Bates, E. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. London: Academic Press.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly, 21*, 205-224. Referert i Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. (1998). Social Cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63* (4), Serie nr. 255.

- Bell, R. Q. (1971). Stimulus control of parent or caregiver behavior by offspring. *Developmental Psychology, 4*, 63-72.
- Benedict, H. (1979). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of Child Language, 6*, 183-200.
- Bigelow, A. E. (2003). The development of joint attention in blind infants. *Development and Psychopathology, 15*, 259-275.
- Bochner, S., Price, P., & Jones, J. (1997). *Child language development: Learning to talk*. London: Whurr Publishers.
- Brooks, R., & Meltzoff, A. N. (2008). Infant gaze following and pointing predict accelerated vocabulary growth through two years of age: A longitudinal, growth curve and modeling study. *Journal of Child Language, 35*, 207-220.
- Brown, R. (1958). How shall a thing be called? *Psychological Review, 65*, 14-21.
- Bruner, J. S. (1975 a). From communication to language – a psychological perspective. *Cognition, 3*, 255-287.
- Bruner, J. S. (1975 b). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language, 2*, 1-19.
- Bruner, J. S. (1977). Early social interaction and language acquisition, I H. R. Schaffer (red.), *Studies in mother-infant interaction*. London: Academic Press.
- Bruner, J. S. (1983). *Childs talk. Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. (1998). Social Cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63*.
- Clark, R. A. (1978). The transition from action to gesture. I A. Lock (red.), *Action, gesture and symbol: The emergence of language*. London: Academic Press.



- Collis, G. M. (1977). Visual co-orientation and maternal speech. I H. R. Schaffer (red.), *Studies in mother-infant interaction*. London: Academic Press.
- Collis, G. M., & Bryant, C. A. (1981). Interactions between blind parents and their young children. *Child: Care, Health and Development*, 7, 41-50.
- Crais, E. R., Watson, L. R., & Baranek, G. T. (2009). Use of gesture development in profiling children's prelinguistic communication skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18, 95-108.
- Dominey, P. F., & Dodane, C. (2004). Indeterminacy in language acquisition: the role of child directed speech and joint attention. *Journal of Neurolinguistics*, 17, 121-145.
- Dunham, P. J., Dunham, F. & Curwin, A. (1993). Joint-attentional states and lexical acquisition at 18 months. *Developmental Psychology*, 29, 827-831.
- Estigarribia, B., & Clark, E. V. (2007). Getting and maintaining attention in talk to young children. *Journal of Child Language*, 34, 799-814.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Pethick, S. & Reilly, J. (1993). *The MacArthur Communicative Development Inventories : User's guide and Technical manual*. San Diego, CA: Singular Publishing Group. Oversatt og tilrettelagt av Lars Smith. HOVED-fortegnelsen over kommunikatív utvikling: Ord og gester.
- Franco, F., Perucchini, P., & March, B. (2008). Is infant initiation of joint attention by pointing affected by type of interaction? *Social Development*, 18, 51-76.
- Goldberg, S. (1977). Social competence in infancy: A model of parent-infant interaction. *Merrill Palmer Quarterly*, 23, 163-177.
- Grotnes, B., & Urnes, H. (2000). *Språktilegnelse i en sosial kontekst: Om betydningen av felles oppmerksomhet, barns temperament og mødres tale for barns språkutvikling i andre leveår*. Hovedoppgave, Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo.

- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30*, 4-19.
- Iverson, J. M., Tencer, H. L., Lany, J., & Goldin-Meadow, S. (2000). The relation between gesture and speech in congenitally blind and sighted language-learners. *Journal of Nonverbal Behavior, 24*, 105-130.
- Kaye, K., & Fogel, A. (1980). The temporal structure of face-to-face communication between mothers and infants. *Developmental Psychology, 16*, 454-464.
- Landau, B. (1983). Blind children's language is not "meaningless". I A. E. Mills (red.), *Language acquisition in the blind child. Normal and deficient*. London: Croom Helm.
- Liszkowski, A., Albrecht, K., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2008). Infant's visual and auditory communication when a partner is or is not visually attending. *Infant Behavior & Development, 31*, 157-167.
- Macnamara, J. (1977). From sign to language. I J. Macnamara (red.) *Language learning and thought*. New York: Academic Press.
- Matychuk, P. (2005). The role of child-directed speech in language acquisition: A case study. *Language Sciences, 27*, 301-379.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science, 198*, 75-78.
- Messer, D. J. (1983). The redundancy between adult speech and nonverbal interaction: A contribution to acquisition? I R. M. Golinkoff, (red.), *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*. Hillsdale, New Jersey: London.
- Mills, A. E. (1983). Acquisition of speech sounds in the visually-handicapped child. I A. E. Mills, (red.). *Language acquisition in the blind child. Normal and deficient* (s. 46-56).

London: Croom Hem.

- Mundy, P., Block, J., Delgado, C. Pomares, Y., Vaughn van Hecke, A., & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development, 78*, 938-954.
- Murphy, C. M. 1978. Pointing in the context of a shared activity. *Child Development, 49*, 371-380.
- Nelson, P. B., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2008). Toddler's joint engagement experience facilitates preschoolers' acquisition of theory of mind. *Developmental Science, 11*, 847-852.
- Ninio, A. (1980). Ostensive definition in vocabulary teaching. *Journal of Child Language, 7*, 565-573.
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievements and antecedents of labeling. *Journal of Child Language, 5*, 1-15.
- Noldus. (2009). *The Observer XT Reference Manual. Version 9.0*. Noldus Information Technology: Wageningen, Nederland.
- Papousek, H., & Papousek, M. (1987). Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. I J. D. Osofsky (red.), *Handbook of Infant Development* (andre utgave.). New York: Wiley.
- Perez-Pereira, M. & Castro, J. (1997). Language acquisition and the compensation of visual deficit: New comparative data on a controversial topic. *British Journal of Developmental Psychology, 15*, 439-459.
- Phillips, J. R. (1973). Syntax and vocabulary of mothers speech to young children: Age and sex comparisons. *Child Development, 44*, 182-185.
- Rattray, J. & Zeedyk, S. (2005). Early Communication in Dyads with Visual Impairment.

*Infant and Child Development*, 14, 287-309.

Ross, H. S., & Lollis, S. P. (1987). Communication within infant social games.

*Developmental Psychology*, 23, 241-248.

Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. I F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (red.), *Review of child developmental research*, 4, Chicago: University of Chicago Press.

Scaife, M. & Bruner, J. S. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265-266

Schaffer, H. R. (1984). *The Child's Entry Into a Social World*. London: Academic Press.

Schaffer, H. R., & Liddell, D. (1984). Adult-child interaction under dyadic and polyadic conditions. *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 33-42.

Sedberg, T. (2000). *Blinde barns kommunikasjonsutvikling fra førspråklig til språklig kommunikasjon: En longitudinell undersøkelse av hvordan blinde og deres mødre etablerer og opprettholder felles oppmerksomhet*. Hovedoppgave, Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.

Shackelford, L. (2004). *Blind Mothers' Perceptions of Their Interactions and Parenting Experiences with Their Sighted Infants and Toddlers*. Doktorgradsavhandling, Austin, The University of Texas.

Sinha, C., & Carabine, R. (1981). Interactions between lexis and discourse in conversation and comprehension tasks. *Journal of Child Language*, 8, 109-129.

Smith, C. B., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (1988). Interactional predictors of early language. *First Language*, 8, 143-156.

Smith, L. & Ulvund, S. E. (1999) *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.

<http://ask.bibsys.no/ask/action/show?pid=990629449&kid=biblio>

- Snow, C. E. (1995). Issues in the study of input: Finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes. I P. Fletcher & B. MacWhinney (red.), *Handbook of child language* (s. 180-193). Oxford: Basil Blackwell.
- Snow, C. E., & Ferguson, C. (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Test, J. E. (2005). Does the relationship between social interaction and language development vary across different social contexts? Poster presented at the Tenth Congress for the Study of Child Language, Berlin, Tyskland. I J. Test. (2009). Looking and talking with infants and toddlers: Why it's important for development. *Focus on Infants and Toddlers*, 22, 1-5.
- Test, J. E. (2008). Non-visual joint attention and early language acquisition. Presentert på the International Association for the Study of Child Language 08, Edinburgh, Scotland.
- Tetzchner, S. von (in press a) *Teoretiske og kliniske perspektiver på felles oppmerksomhet*.
- Tetzchner, S. von (in press b). *Utviklingspsykologi*.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. I C. Moore & P. Dunham. (red.). *Joint Attention: Its Origins and Role in Development*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. I M. Bullowa. *Before Speech. The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vaughan, A., Mundy, P., Block, J., Burnette, C., Delgado, C., Gomez, Y., Meyer, J., Neal, A. R., Pomares, Y. (2003). Child, caregiver, and temperament contributions to infant joint attention. *Infancy*, 4, 603–616.
- Vaughn van Hecke, A., Mundy, P. C., Acra, C. F., Block, J. J., Delgado, C. E. F., Parlade, M. V., Neal, A. R., Meyer, J. A., & Pomares, Y. B. (2007). Infant joint attention,

temperament, and social competence in preschool children. *Child Development*, 78, 53-69.

Watson J. S. (1979). Perception of contingency as a determinant of social responsiveness. In E. B. Thomas (red.), *Origins of the infant's social responsiveness*. Hillsdale, New Jersey: Earlbaum.

## Vedlegg 1: Koding

### Felles oppmerksomhet

- Felles oppmerksomhet til stede: Felles oppmerksomhet er operasjonalisert som episoder hvor følgende atferd er til stede samtidig hos barnet og moren:
  - c. atferd hos barnet
    - a. viser seg ved hjelp av alternering av blick fra ett objekt til morens ansikt og umiddelbart tilbake til objektet igjen,
    - b. gjør en kommunikativ gest,
    - c. eller sier et ord rettet mot moren uten nødvendigvis å se på ansiktet hennes.
  - d. atferd hos moren
    - a. at hun vedvarende (ser på), berører et objekt, utøver en gest og/eller snakker om objektet.

Markøren ble satt inn i det barnet ser på moren, etter at observatøren visste om at blikket mot mor ville følges av blick tilbake til objektet i fokus. En episode med felles oppmerksomhet varte inntil moren eller barnet skiftet fokus i mer enn tre sekunder. Episoden ble også skåret som avsluttet dersom det gikk ti sekunder uten noen ny henvendelse fra noen av partene (blick, kommunikativ gest, intensjonell vokalisering) (Carpenter og fl., 1998, s 48). Etter et vellykket initiativ settes markøren for felles oppmerksomhet inn ved responsen, der den felles oppmerksomheten starter, ikke ved initiativet.

- Ingen felles oppmerksomhet: Kriteriene for felles oppmerksomhet er ikke oppfylt. Usikkert om felles oppmerksomhet: Denne kategorien benyttes i tilfeller der observatørens inntrykk og operasjonaliseringen ikke matcher. Det kan for eksempel være hvis kriteriene for felles oppmerksomhet oppfylles (for eksempel at barnet veksler blick fra leken til moren til leken) men observatørens inntrykk er at dette ikke handler om felles oppmerksomhet (blickvekslingen oppleves som tilfeldig vingling med hodet og barnet ser ikke ut til å ha noen bevissthet rundt et felles fokus med moren).
- Data mangler: Dersom kameravinkelen eller andre tekniske omstendigheter gjør det umulig å vurdere hvor vidt det er felles oppmerksomhet eller ikke.

Kommunikative gester hos barnet defineres av Carpenter og fl. (1998) som å strekke seg etter eller peke på det objektet man vil ha (imperativer, kommunikativt budskap: jeg vil ha den, gi meg den), eller å peke, vise eller gi objektet til den voksne (deklarativer, kommunikativt budskap: se på denne, den er interessant). Gestene er ofte i følge Carpenter og fl. (1998) fulgt

av blikkveksling med den voksne, og gjerne også vokaliseringer. Dersom barnet strekker seg etter det objektet moren introduserer, for å kommunisere ”Gi meg den”, regnes det som en kommunikatív gest. Dersom barnet tar i mot fordi moren strekker det frem til barnet, eller plukker opp objektet som moren har lagt fra seg, regnes det ikke som en kommunikatív gest.

### **Initiatív**

Et initiatív er et forsøk på å dirigere den andres oppmerksomhet, enten mot seg selv eller mot det man selv er fokusert på. De undernevnte strategiene for oppmerksomhetsdirigering kan ofte ikke vurderes isolert fra annen informasjon som ligger i observasjonen. Av og til er det nødvendig å bruke informasjonen som ligger i observasjonen og gjøre en vurdering ut i fra den. Når moren for eksempel holder på med ting langt unna barnet, uten å henvende seg mot barnet, må man kunne anta at hennes flytting av lekene ikke nødvendigvis handler om å tiltrekke seg barnets oppmerksomhet, så sant man har inntrykk av at mor vet hvor i rommet barnet befinner seg. Lek i seg selv er ikke et initiatív. Det må være et tydelig forsøk på å dirigere oppmerksomhet. Hvis barnet leker med en leke, ikke henvendt mot moren, og moren retter sin oppmerksomhet mot leken og benevner eller blir med i leken, er det moren sitt initiatív til felles oppmerksomhet, ikke barnets. Dersom barnet sitter og snakker til dokka er ikke ytringene ment som kommunikasjon med mor og kan ikke vurderes som et initiatív. Hvis moren likevel blir oppmerksom på barnets lek med dokka og blir med på leken eller kommenterer den for å vise barnet at hun er oppmerksom på barnets lek, er det moren som initierer felles oppmerksomhet.

Noen handlinger kan ikke kategoriseres som et initiatív fordi de i seg selv ikke gir tilstrekkelig holdepunkt for å kunne si at de er ment som et initiatív. Slike handlinger kan likevel sies å inngå i et initiatív når de skjer i kombinasjon med andre handlinger. Enkelte handlinger (som for eksempel berøring) er derfor ikke satt opp som en initiatívkategori i seg selv, men forekommer i kategorier sammen med andre handlinger hvor handlingen kan ses som en del av et initiatív (som for eksempel når moren berører barnet og sier ”ser du den fine ballen?”).

Et initiatív kan vare over tid og inkludere flere elementer. Et initiatív skåres som nytt (en distinksjon gjort i underkategorisering) dersom det var rettet mot et nytt mål og hadde gått tre sekunder siden forrige initiatívatferd. Dersom det gikk mer enn tre sekunder og moren initierte rundt samme objekt som nettopp, skåres det som gjentatt initiatív.

Når et initiatív er sammensatt og skjer over en lenger tid puttes markøren inn der hvor initiativet startet, og kategoriseres i forhold til alle elementene som inngår i initiativet, selv



om noen av elementene ikke enda har vist seg på videoen. Dersom moren eksempelvis benevner leken hun holder i hånden et par ganger før hun strekker den frem til barnet slik at barnet kan nå leken, plasseres markøren i det moren første gang benevner leken, og eksempelet overfor ville blitt kodet som ”Moren viser objektet innenfor barnets rekkevidde og bruker ord”, selv om moren på det kodete tidspunkt enda ikke har strukket frem (vist) leken til barnet. Så lenge det fortsatt er lek / samtale / fokus rundt objektet fra begge parter uten brudd i tre sekunder kodes ikke ytringer og atferd som nye initiativ. Begge må la vær å henvende seg til den andre i løpet av ti sekunder for at en episode av felles oppmerksomhet skal kodes som avsluttet, med mindre det har vært et fokusskifte hos en av dem i mer enn tre sekunder. Når moren veksler mellom ulike objekter kodes det som ulike initiativer, selv om det ikke går tre sekunder mellom initiativene. Alle spesifikke, aktive setninger (oppfordringer, spørsmål, benevninger) = initiativer, så sant de overnevnte tidsrammene er oppfylt.

### **Barnets initiativ til FO - Auditive uttrykk**

- Barnet bruker vokabel for å oppnå FO: Barnet bruker lyd som direkte referanse til et objekt. Eksempel: Barnet sier ”Brum brum” i stedet for ”Bilen” og observatørinstrykket tilsier at ordbruken har som formål å dirigere morens oppmerksomhet mot barnets fokus.
- Barnet sier ord for å oppnå FO: Barnet bruker et eller flere ord og observatørinstrykket tilsier at vokaliseringen har som formål å dirigere morens oppmerksomhet mot barnets fokus.
- Barnet vokaliserer for å oppnå FO: Barnet bruker en lyd som ikke er et ord og ikke en vokabel og observatørinstrykket tilsier at vokaliseringen har som formål å dirigere morens oppmerksomhet mot barnets fokus. Eksempel: ”Brrrr” som lyd til bilkjøring.

### **Barnets initiativ til FO - Gester**

- Barnet distalpeker for å oppnå FO: Barnet retter fingeren eller hånden mot et objekt uten å berøre det for å dirigere morens oppmerksomhet mot objektet.
- Barnet proksimalpeker for å oppnå FO: Barnet legger fingeren eller hånden på et objekt (berører objektet uten å flytte på det) for å dirigere morens oppmerksomhet mot objektet. Vurderingen av hvor vidt dette handler om oppmerksomhetsdirigering må kanskje dra inn faktorer som eksempelvis barnets bruk av blikk.
- Barnet viser frem objekt for å oppnå FO: Barnet flytter på et objekt for å dirigere morens oppmerksomhet mot objektet. På barnet skiller det ikke som på moren mellom å vise

objektet innenfor og utenfor morens rekkevidde, men det er lagt inn en differensiering (underkategori) på hvorvidt barnet strekker objektet mot moren, eller bare holder det opp.

- Barnet fører morens hånd for å oppnå FO: Barnet flytter på morens hånd for å dirigere hennes oppmerksomhet mot sitt fokus.

### **Barnets initiativ til FO - Lyd + Gest**

Mange av disse er kombinasjoner av overnevnte initiativer. Noen av kombinasjonene trekker imidlertid inn flere faktorer da det finnes ledd i et initiativ som ikke i seg selv kan sies å utgjøre et fullstendig initiativ. Der det forekommer vil jeg under operasjonalisere disse, ellers står kombinasjonene uforklart (med referanse til de ovenfor nevnte beskrivelsene).

- Barnet distalpeker og vokaliserer
- Barnet distalpeker og sier ord
- Barnet distalpeker, berører moren og vokaliserer: Med ”berører moren” menes enhver direkte fysisk kontakt med moren som barnet selv initierer.
- Barnet distalpeker, berører moren og sier ord
- Barnet proksimalpeker og vokaliserer
- Barnet proksimalpeker og sier ord
- Barnet proksimalpeker, berører moren og vokaliserer
- Barnet proksimalpeker, berører moren og sier ord
- Barnet viser frem objekt og vokaliserer
- Barnet viser frem objekt og sier ord
- Barnet viser frem objekt, berører moren og vokaliserer
- Barnet viser frem objekt, berører moren og sier ord
- Barnet berører moren og vokaliserer
- Barnet berører moren og sier ord
- Barnet fører morens hånd og vokaliserer
- Barnet fører morens hånd og sier ord
- Barnet oppsøker leken moren holder og vokaliserer
- Barnet krabber til en leke nært moren og vokaliserer
- Barnet setter i gang en lekehandling og vokaliserer: Barnet starter et ritualisert samspill (for eksempel mater dokka, setter i gang bilen) og vokaliserer, og observatørinntrykket tilsier at barnets intensjon er å dirigere morens oppmerksomhet mot leken det har satt i gang (for eksempel ved bruk av blick mot moren eller ved plasseringen av leken).

- Barnet setter i gang en lekehandling og bruker ord

### **Morens initiativ til FO - Auditive uttrykk**

- Moren bruker ord for å oppnå FO: Moren bruker et eller flere ord og observatorinntrykket tilsier at ordbruken har som formål å dirigere barnets oppmerksomhet mot morens fokus.
- Moren bruker vokabel for å oppnå FO: Moren bruker lyd som direkte referanse til et objekt. Eksempel: Moren sier ”Brum brum” i stedet for ”Bilen” og observatørinntrykket tilsier at vokaliseringen har som formål å dirigere barnets oppmerksomhet mot morens fokus.
- Moren vokaliserer for å oppnå FO: Moren bruker en lyd som ikke er et ord og ikke en vokabel og observatorinntrykket tilsier at vokaliseringen har som formål å dirigere barnets oppmerksomhet mot morens fokus. Eksempel: ”Brrrr” som lyd til bilkjøring.

### **Morens initiativ til FO - Gester**

- Moren lager lyd med objektet for å oppnå FO: Moren bruker objektet på en måte for å lage lyd med det i et forsøk på å dirigere barnets oppmerksomhet.
- Moren lager lyd i nærheten av objektet for å oppnå FO: Moren lager lyd, eksempelvis slår med hånda i matten, i nærheten av det objektet hun forsøker å dirigere barnets oppmerksomhet mot.
- Moren viser objektet innenfor barnets rekkevidde for å oppnå FO: Moren flytter på og holder objektet slik at det ender opp innenfor barnets rekkevidde.
- Moren viser objektet utenfor barnets rekkevidde for å oppnå FO: Moren flytter på og holder objektet slik at det ender opp utenfor barnets rekkevidde. Hvis moren viser objektet utenfor barnets rekkevidde, og barnet flytter seg slik at det når objektet, kodes det fremdeles som at moren viser det utenfor barnets rekkevidde.
- Moren distalpeker for å oppnå FO: Moren retter fingeren eller hånden mot et objekt uten å berøre det for å dirigere barnets oppmerksomhet mot objektet.
- Moren proksimalpeker for å oppnå FO: Moren legger fingeren eller hånden på et objekt (berører objektet uten å flytte på det) for å dirigere barnets oppmerksomhet mot objektet.
- Moren berører barnet med objektet for å oppnå FO: Moren flytter på objektet og berører intensjonelt barnet med det for å dirigere barnets oppmerksomhet.
- Moren fører barnets hånd for å oppnå FO: Moren bruker sin hånd til å føre barnets hånd for å dirigere dets oppmerksomhet.

## Morens initiativ til FO - Lyd + Gest

Mange av disse er kombinasjoner av overnevnte initiativer. Noen av kombinasjonene trekker imidlertid inn flere faktorer da det finnes ledd i et initiativ som ikke i seg selv kan sies å utgjøre et fullstendig initiativ. Der det forekommer vil jeg under operasjonalisere disse, ellers står kombinasjonene uforklart (med referanse til de ovenfor nevnte beskrivelsene).

- Moren lager lyd med objektet og vokaliserer
- Moren lager lyd med objektet og sier ord
- Moren lager lyd med objektet, vokaliserer og bruker ord
- Moren lager lyd med objektet, i nærheten av objektet, og vokaliserer
- Moren lager lyd med objektet, i nærheten av objektet, og bruker ord
- Moren lager lyd med objektet, viser det innenfor barnets rekkevidde og vokaliserer
- Moren lager lyd med objektet, viser det utenfor barnets rekkevidde, og vokaliserer
- Moren lager lyd med objektet, viser det innenfor barnets rekkevidde, og bruker ord
- Moren lager lyd med objektet, viser det utenfor barnets rekkevidde, og bruker ord
- Moren lager lyd med objektet og distalpeker for å oppnå FO
- Moren lager lyd med objektet, distalpeker og vokaliserer
- Moren lager lyd med objektet, distalpeker og bruker ord
- Moren lager lyd med objektet og berører barnet for å oppnå FO: Berøringen av barnet ser ut til å være intensjonell fra morens side og en del av oppmerksomhetsdirigeringen.
- Moren lager lyd med objektet, proksimalpeker, berører barnet, vokaliserer og bruker ord
- Moren lager lyd med objektet, berører barnet og vokaliserer
- Moren lager lyd med objektet, berører barnet og bruker ord
- Moren lager lyd med objektet og berører barnet med objektet for å oppnå FO
- Moren lager lyd med objektet, berører barnet med objektet og vokaliserer
- Moren lager lyd med objektet, berører barnet med objektet og bruker ord
- Moren lager lyd med objektet og fører barnets hånd for å oppnå FO
- Moren lager lyd med objektet, fører barnets hånd og vokaliserer
- Moren lager lyd med objektet, fører barnets hånd og bruker ord
- Moren lager lyd med objektet, proksimalpeker, berører barnet, flytter barnet på gulvet, vokaliserer og bruker ord
- Moren lager lyd i nærheten av objektet og vokaliserer
- Moren lager lyd i nærheten av objektet og bruker ord

- Moren lager lyd nært objektet og viser det innenfor barnets rekkevidde
- Moren lager lyd nært objektet, viser det innenfor barnets rekkevidde og vokaliserer
- Moren lager lyd nært objektet, viser det innenfor barnets rekk. og bruker ord
- Moren lager lyd nært objektet og viser det utenfor barnets rekkevidde
- Moren lager lyd nært objektet, viser det utenfor barnets rekkevidde og vokaliserer
- Moren lager lyd nært objektet, viser det utenfor barnets rekkevidde og bruker ord
- Moren lager lyd nært objektet og distalpeker for å oppnå FO
- Moren lager lyd nært objektet, distalpeker og vokaliserer
- Moren lager lyd nært objektet, distalpeker og bruker ord
- Moren lager lyd nært objektet og proksimalpeker
- Moren lager lyd nært objektet, proksimalpeker og vokaliserer
- Moren lager lyd nært objektet, proksimalpeker og bruker ord
- Moren lager lyd nært objektet og berører barnet for å oppnå FO
- Moren lager lyd nært objektet, berører barnet og vokaliserer
- Moren lager lyd nært objektet, berører barnet og bruker ord
- Moren lager lyd nært objektet og fører barnets hånd for å oppnå FO
- Moren lager lyd nært objektet, fører barnets hånd og vokaliserer
- Moren lager lyd nært objektet, fører barnets hånd og bruker ord
- Moren lager lyd med hendene og bruker ord
- Moren viser objektet innenfor barnets rekkevidde og vokaliserer
- Moren viser objektet innenfor barnets rekkevidde og bruker ord
- Moren viser objektet innenfor barnets rekkevidde og distalpeker
- Moren viser objektet innenfor barnets rekkevidde, distalpeker og vokaliserer
- Moren viser objektet innenfor barnets rekkevidde, distalpeker og bruker ord
- Moren viser objektet innenfor barnets rekkevidde og berører barnet
- Moren viser objektet innenfor barnets rekkevidde, berører barnet og vokaliserer
- Moren viser objektet innenfor barnets rekkevidde, berører barnet og bruker ord
- Moren viser objektet innenfor barnets rekkevidde og fører barnets hånd
- Moren viser objektet innenfor barnets rekkevidde, fører barnets hånd og vokaliserer
- Moren viser objektet innenfor barnets rekkevidde, fører barnets hånd og bruker ord
- Moren viser objektet innenfor barnets rekkevidde, vokaliserer og bruker ord
- Moren viser objektet utenfor barnets rekkevidde og vokaliserer

- Moren viser objektet utenfor barnets rekkevidde og bruker ord
- Moren viser objektet utenfor barnets rekkevidde og distalpeker
- Moren viser objektet utenfor barnets rekkevidde, distalpeker og vokaliserer
- Moren viser objektet utenfor barnets rekkevidde, distalpeker og bruker ord
- Moren viser objektet utenfor barnets rekkevidde og berører barnet
- Moren viser objektet utenfor barnets rekkevidde, berører barnet og vokaliserer
- Moren viser objektet utenfor barnets rekkevidde, berører barnet og bruker ord
- Moren distalpeker og vokaliserer for å oppnå FO
- Moren distalpeker og bruker ord for å oppnå FO
- Moren distalpeker og berører barnet for å oppnå FO
- Moren distalpeker, berører barnet og vokaliserer
- Moren distalpeker, berører barnet og bruker ord
- Moren distalpeker og fører barnets hånd for å oppnå FO
- Moren distalpeker, fører barnets hånd og vokaliserer
- Moren distalpeker, fører barnets hånd og bruker ord
- Moren proksimalpeker og vokaliserer
- Moren proksimalpeker og bruker ord
- Moren proksimalpeker, vokaliserer og bruker ord
- Moren proksimalpeker, berører barnet og vokaliserer
- Moren proksimalpeker, berører barnet og bruker ord
- Moren proksimalpeker, viser objektet utenfor barnets rekkevidde og bruker ord
- Moren flytter på barnet på gulvet og vokaliserer for å oppnå FO: Moren flytter barnet fysisk på gulvet, i en annen posisjon og/eller et annet sted på gulvet som en del av et forsøk på å dirigere dets oppmerksomhet.
- Moren flytter på barnet på gulvet og bruker ord for å oppnå FO
- Moren flytter på barnet på gulvet, viser objektet innenfor rekkevidde og bruker ord
- Moren flytter barnet på gulvet, lager lyd med objektet og bruker ord
- Moren berører objektet og bruker ord: Berøring av objekt handler om berøring som ikke kan kategoriseres som fremvisning eller proksimalpeking. Det handler ikke om oppmerksomhetsdirigering men det kan for eksempel handle om at moren berører objektet for å finne ut hva det er.
- Moren berører objektet, berører barnet og bruker ord

- Moren berører objektet, viser objektet innenfor barnets rekkevidde og bruker ord
- Moren berører barnet med objektet og bruker ord
- Moren beveger hodet sitt inntil barnets hode, ansikt til ansikt og vokaliserer
- Moren berører barnet og bruker ord
- Moren berører barnet, vokaliserer og bruker ord
- Moren berører barnet, viser objektet innenfor barnets rekkevidde, vokaliserer og bruker ord
- Moren starter lekehandling og vokaliserer: Moren starter et ritualisert samspill (for eksempel mater dokka, setter i gang bilen) og vokaliserer, og observatørinstrykket tilsier at morens intensjon er å dirigere barnets oppmerksomhet mot leken hun har satt i gang (for eksempel ved ansiktsretning mot barnet eller ved plasseringen av leken).
- Moren starter lekehandling og bruker ord

### **Informasjon**

All meningsbærende informasjon fra mor og barn skal kodes i kategorier. Med meningsbærende menes all kommunikativ informasjon. En ytring kodes igjen dersom den gjentas, selv om det ikke er noen andre ytringer i mellom. Enkeltstående ord og lyder (for eksempel "Hm", "Åh", "Oj") som ikke i seg selv eller ut i fra kontekst bærer noen informasjon kodes ikke. Er ordet en del av en utveksling kodes det (hvis for eksempel barnet sier "Oj!" og moren svarer "Oj!").

Markøren i Observer settes etter setningen.

Alle utsagn kodes i alle aktuelle kategorier. Hvis moren for eksempel kommenterer "Du leker med dokka du" skal det kodes både som "Moren kommenterer korrekt spesifikt på barnets atferd", og som "Moren kommenterer korrekt spesifikt på et objekt".

Det skilles mellom spørsmål (lurer på noe), kommentar (beskriver det som skjer) og oppfordringer (forslag). Av og til går det klart frem av ordbruken hva det er snakk om, men ofte må det vurderes ut fra kontekst hvilken av disse det er snakk om. Hvis moren uoppfordret strekker dokka frem mot barnet og sier "Skal du leke med dokka?" regnes det som en oppfordring. Oppfordringer skjer generelt alltid før barnet handler. Hvis moren ikke ser ut til å skjønne hva barnet holder på med og sier "Skal du leke med dokka?" regnes det som et spørsmål knyttet til barnets atferd. Hvis moren ser ut til å ha skjønnet at barnet leker med dokka og hun sier "Skal du leke med dokka" regnes det som en kommentar på barnets atferd. Dersom barnet er opptatt av dokka og moren introduserer et forslag om en ny lekeaktivitet

med dokka (Eksempel: Skal du lage mat til dokka?) regnes det som en oppfordring til handling. En fjerde mulighet er at moren skjønner at barnet uoppfordret strekker seg mot dokka og sier ”Skal/vil du leke med dokka?”. Da kodes det som at moren stiller et spørsmål knyttet til (eventuelt kommenterer på) barnets motivasjon. Dersom moren strekker dokka frem mot barnet og barnet tar den regnes det ikke som barnets motivasjon men som oppfordring dersom ytringen kommer før barnet tar dokka, og som kommentar på barnets atferd dersom ytringen kommer etter at barnet har tatt dokka.

### **Morens informasjon til barnet - om barnet**

- Moren kommenterer korrekt spesifikt på barnets atferd: Korrekt kommentar på spesifikk handling barnet utfører. Eksempel: ”Du løper rundt du!”
- Moren kommenterer ukorrekt spesifikt på barnets atferd: Spesifikk kommentar på barnets atferd som ikke stemmer. Eksempel: ”Snakker du med dokka” når barnet gjør en annen handling med dokka, eller leker med en annen leke.
- Moren kommenterer korrekt på barnets atferd, spesifisitet usikker: Moren kommer med en korrekt kommentar på barnets atferd, men den kvalifiserer ikke til å kodes som korrekt spesifikk.
- Moren kommenterer generelt på barnets atferd: Kommentarer knyttet til barnets handling som ikke spesifikt beskriver hva barnet gjør. Eksempel: ”Du pleier jo å leke så fint med bilen” eller ”Det der var ikke lett”. Under denne kategorien kodes også takkeytringer fra moren ettersom de er knyttet til handlingen at barnet gir noe til moren, uten å si noe spesifikt om handlingen. Kategorien inkluderer også hypotetiske kommentarer av typen ”Hvis du gjør sånn så kan du slå deg”.
- Moren stiller et spørsmål om barnets atferd: Spørsmålsformuleringer som ut i fra kontekst eller tonefall tyder på at moren lurar på hva barnet driver med (snarere enn at spørsmålet egentlig er en kommentar eller oppfordring). Eksempel: ”Kjører du med bilen?”
- Moren oppfordrer til handling: Moren foreslår eller oppfordrer til en handling for barnet. Eksempel: ”Skal du bake kake”. Her kodes også mer generelle oppfordringer som ”Vær så god” og ”Få se”.
- Moren kommenterer generelt på barnets egenskaper: Eksempel: ”Så flink du er!”
- Moren kommenterer på barnets tilstand: Kommentarer på hvordan barnet opplever situasjonen. Eksempel: ”Det var gøy” / ”Så slitsomt”



- Moren stiller et spørsmål om barnets tilstand: Spørsmål knyttet til hvordan barnet opplever situasjonen. Eksempel: ”Var det morsomt?”
- Moren kommenterer på barnets visuelle opplevelse: Moren kommenterer på hva hun tror barnet ser. Eksempel: ”Du ser på dokka du”.
- Moren stiller et spørsmål om barnets visuelle opplevelse: Spørsmål hvor mor lurer på barnets visuelle opplevelse. Eksempel: ”Er det dokka du ser?” Kodes et slikt spørsmål som spørsmål om visuell opplevelse kodes det ikke i tillegg som spørsmål om barnets atferd.
- Moren kommenterer på barnets motivasjon: Kommentarer knyttet til barnets motivasjon og ønsker. Eksempel: Du ville leke med dokka nå du.
- Moren stiller et spørsmål knyttet til barnets motivasjon: Spørsmål knyttet til barnets motivasjon og ønsker. Eksempel: Skal/vil du ha bilen? Setninger med ”skal” kan som nevnt tolkes på flere måter ut i fra setting. Hvis barnet strekker seg etter objektet handler det om motivasjon, er det moren som tilbyr objektet kodes det som en oppfordring.
- Moren stiller et spørsmål knyttet til barnets forståelse av objektet: Eksempel: Tror du bilen skal inn i garasjen?
- Moren roper på barnet ved navn.
- Moren svarer på barnets ytring: Alle svar på barnets utsagn kodes som svar i tillegg til å kodes i forhold til innholdet i svaret. Eksempel: Barnet spør ”Hva er det?” Moren svarer ”Det er en ball”. Morens setning kodes både som svar, og som korrekt spesifikt definatorisk på objekt (se neste kategorigruppe).
- Moren stiller et spørsmål knyttet til barnets ytring. Eksempel: Snakka du til dokka?

### **Morens informasjon til barnet - om objekt**

- Moren kommenterer korrekt spesifikt definatorisk på objekt: Korrekt benevning av det aktuelle objektet. Eksempel: ”Dokke”.
- Moren kommenterer korrekt spesifikt men udefinatorisk på objekt: Korrekt benevning av noe ved objektet som ikke er definatorisk for objektet. Eksempel: ”Foten”. I skillet mellom denne kategorien og generelle kommentarer på objekttype regnes eksempelvis ”rød” som spesifikt udefinatorisk, mens ”fin farge” regnes som generelt.
- Moren kommenterer ukorrekt spesifikt på objekt: Ukorrekt benevning av det aktuelle objektet. Eksempel: ”Leker du med dokka” når barnet leker med bamsen.

- Moren kommenterer generelt objekttegenskap: Kommentarer på egenskaper ved objektet som ikke er spesifikt for det aktuelle objektet. Eksempel: Den var god / hadde fin farge.
- Moren kommenterer generelt på objekttype: Kommentarer knyttet til objekt hvor objektet ikke benevnes spesifikt men med generelle ord som for eksempel ”Den”.
- Moren kommenterer spesifikt på objekt utenfor bildet, usikkert om korrekt.
- Moren snakker ”på vegne av” leken: Utsagn fra moren som ut i fra innhold eller setting kan forstås å være en imitasjon av, eller på andre måter en ytring sagt på vegne av, objektet. Eksempel: ”God dag, god dag, jeg er Dokke-Lise”.
- Moren lager lyd knyttet til lek, men ikke direkte på vegne av leken. Eksempel: ”Nam nam, det smakte godt” når moren leker at hun spiser med bestikket.

### **Morens informasjon til barnet - om lokalisering**

- Moren kommenterer på barnets plassering i rommet: Moren kommenterer på barnets lokalisering. Eksempel: ”Du ligger på matta du”.
- Moren kommenterer på plassering av et objekt (verbal peking). Eksempel: ”Der var bamsen”.
- Moren spør om barnets lokalisasjon i rommet. Eksempel: ”Er du ved døra?”
- Moren spør om plasseringen av et objekt. Eksempel: ”Hvor har det blitt av dokka?”
- Moren kommer med en oppfordring knyttet til barnets lokalisering. Eksempel: ”Kom hit da!”
- Moren kommer med en oppfordring knyttet til objektets lokalisering. Eksempel: ”Kan du legge dokka her?”

### **Morens informasjon til barnet - om seg selv**

- Moren kommenterer på seg selv som objekt: Moren omtaler seg selv i tredjeperson. Eksempel: ”Mamma har brunt hår hun”.
- Moren kommenterer på egen atferd: Moren kommenterer på en handling hun utfører. Eksempel: ”Jeg/mamma mater dokka”.
- Moren kommenterer på egen opplevelse: Moren sier noe om sin egen opplevelse av situasjonen. Eksempel: ”Jeg/mamma synes den var morsom”
- Moren tilbyr barnet hjelp. Eksempel: ”Skal jeg hjelpe deg?”

### **Morens informasjon til barnet – om dyaden**

- Moren kommenterer på dyadens atferd: Kommentar på hva "vi" (mor og barn) gjør. Eksempel: "Nå leker vi med bilbanen".
- Moren stiller et spørsmål om dyadens atferd: Spørsmål knyttet til hva "vi" gjør. Eksempel: "Har vi mata dokka nå?"
- Moren kommer med en oppfordring rettet mot dyaden: Oppfordring til felles handling. Eksempel: "Skal vi leke med bamsen?"
- Moren kommenterer på dyadens tilstand: Kommentar rettet mot hvordan dyaden har det. Eksempel: "Nå koser vi oss".
- Moren kommenterer på dyadens egenskaper. Eksempel: "Det var vi flinke til!"

### **Morens informasjon til barnet – annet**

- Moren synger: Kodes kun som sang, selv om det ligger annen informasjon (for eksempel benevning av objekter) i sangteksten. State event – markør settes både ved sangens start og slutt.
- Morens ytring er uklassifiserbar: Alle meningsbærende ytringer fra moren som ikke passer inn i noen annen kategori.
- Moren vokaliserer: Kodes ved meningsbærende vokalisering fra moren. Eksempel: "Brrrrr" (om bil), eller "Vooooi" (om huske).

### **Barnets relevante utsagn**

Relevansen tolkes ut i fra setting og kodes dersom de er meningsbærende og en del av kommunikasjonen med moren.

- Barnet imiterer morens ord: Barnet gjentar et eller flere ord som moren nettopp har sagt.
- Barnet svarer på morens spørsmål: Barnet bruker et ord i respons til morens spørsmål.
- Barnet bruker ord: Barnet sier et ord som ikke er en imitasjon av morens ord eller et svar på morens spørsmål. Eksempel: "Mat".
- Barnet stiller et spørsmål. Eksempel: "Hva er det?"
- Barnet bruker en vokabel: Barnet lager en lyd (vokalt) som skal representere et objekt. Eksempel: "Brrr" om Bilen.
- Barnet vokaliserer: Alle lyder som ikke er ord eller vokabler.

### **Underkategorier**

Underkategorier kunne legges inn der man ville lage ulike skiller innenfor en opprettet kategori. Alle underkategoriene i denne studien måtte kodes hver gang man kodet en kategori som har en eller flere underkategorier knyttet til seg.

Initiativets funksjon: En underkategori knyttet til alle typer initiativer. Når et initiativ er kodet må man velge fra følgende liste hvorvidt initiativet var vellykket eller ikke. Se operasjonaliseringen av felles oppmerksomhet. Oppstår felles oppmerksomhet kodes det som at ”Initiativet oppretter FO”. I disse tilfellene må man jo da også legge inn markør for ”Felles oppmerksomhet til stede” der hvor responsen kommer. Er dyaden allerede i felles oppmerksomhet men et initiativ likevel oppfylder kravene til å være et nytt initiativ og kan anses som vellykket, kodes det som ”Initiativet opprettholder FO”. Kommer det et initiativ som ikke lykkes kodes det som ”Initiativet verken oppretter eller opprettholder FO”.

- Initiativet oppretter FO
- Initiativet opprettholder FO
- Initiativet verken oppretter eller opprettholder FO
- Initiativets funksjon er usikker
- Data mangler

Initiativ følge vs lede: Denne underkategorien kodes på hvert initiativ, og handler om hvorvidt initiativet følger den andres fokus eller forsøker å lede den andres oppmerksomhet over på noe nytt. Dersom moren bringer inn et nytt element som er knyttet til barnets fokus kodes det som følge. Eksempel: Barnet leker med gaffelen og så gir moren det en skje. Det viser at moren er klar over barnets fokus og ønsker å gå inn i samspill rundt det barnet er opptatt av.

- Initiativet følger den andres fokus
- Initiativet leder den andres fokus over på noe nytt

Nytt initiativ vs gjentagelse

- Nytt initiativ rettet mot et annet objekt/fokus: Initiativet omhandler et annet objekt / fokus enn det forrige initiativet.
- Nytt initiativ rettet mot samme objekt som forrige initiativ: Initiativet omhandler det samme eller et nært tilknyttet objekt / fokus som det forrige initiativet.  
Eksempel: Det forrige initiativet var rettet mot huskestativet og det nye initiativet er rettet mot stativet eller dokkene som husker i det.

Anafora: Kodes hver gang det kommenteres generelt på et objekt ("Den" eller "Det") og handler om hvorvidt den generelle benevnningen peker tilbake på en tidligere mer spesifikk benevning. Eksempel: Moren har nettopp sagt "Skal du mate dokka?" og så sier "Er den sulten?" Det kodes da som tett anafora fordi "den" viser tilbake på "dokka" som ble brukt i forrige ytring.

- Tett anafora (forrige ytring)
- Fjern anafora (før forrige ytring)
- Ingen anafora
- Ikke aktuelt: Når den generelle betegnelsen ikke kan henviser direkte til et tidligere brukt spesifikt begrep, for eksempel når det generelle begrepet ikke kun er knyttet til ett objekt ("Her var det mye rare leker").

Hit vs dit: Kodes når moren kommer med en oppfordring om lokalisering.

- Hit
- Dit

Dyadefokus: Kodes når moren kommenterer på dyaden og handler om hvorvidt kommentaren på dyaden i praksis egentlig er en kommentar som handler om moren, barnet eller dem begge.

- "Dyaden" brukes om mors atferd
- "Dyaden" brukes om barnets atferd
- "Dyaden" brukes om felles atferd
- Usikkert hva dyadebegreper refererer til

## **Vedlegg 2: Beskrivelse av samhandlingene**

### **Dyade 1**

#### **Observasjon 1**

Barnet sitter foran moren med ryggen til. Moren starter bilbanen og gir barnet bilen. Moren kommenterer. Moren skifter fokus til bestikksettet, benevner og gir til barnet som strekker seg etter det og tar i mot. Barnet sitter og leker med bestikket mens moren sitter passiv bak og kommenterer noe. Moren retter på brettet og starter benevning igjen, barnet leker fortsatt med bestikket, putter ting i munnen. Mor er passiv i bakgrunnen i over et minutt før hun begynner å kommentere noe igjen. Moren starter bilbanen, barnet retter blikket mot banen men fortsetter så med bestikket sitt. Moren kommenterer. Barnet snur seg mot moren, legger hendene på fanget hennes og griper kulene fra lekesettet. Begge leker med kulene.

#### **Observasjon 2**

Barnet griper tak i bestikksettet, moren sitter på andre enden av matten og kommenterer på det. Barnet krabber rundt og vokaliserer, moren sitter stille og kommenterer på barnet. Barnet setter seg med ryggen mot moren, griper bestikksettet igjen og moren forholder seg passiv og kommenterer. Barnet krabber for å hente mer bestikk, vokaliserer, moren kommenterer. Moren setter dokke på plass i huskestativet, barnet griper en annen dokke og følger opp leken. Moren kommenterer. Barnet krabber bort og setter i gang bilbanen. Moren snur seg mot bilbanen og kommenterer. Barnet vokaliserer. Moren setter biler i banen. Barnet krabber bort til døra, moren kommenterer. Barnet krabber tilbake til moren, biter i morens fot, moren kommenterer og trekker foten vekk. Barnet griper tak i kulene og leker med dem. Moren kommenterer. Barnet vokaliserer. Barnet griper en dokke og moren kommenterer. Barnet griper kulene igjen og vokaliserer. Barnet krabber vekk og rundt moren, griper kulene og rister på dem. Moren kommenterer. Barnet krabber bort til døra og tilbake. Griper bestikksettet, griper huset og putter bestikk inn i huset. Heller det ut igjen. Moren kommenterer.

### **Observasjon 3**

Barnet griper dokke og bamse, moren kommenterer. Barnet griper ulike deler av bestikksettet og spør "Hva det?". Moren svarer med benevninger. Moren berører flere av bestikkdelene barnet holder på med. Barnet tar bamsen og spør "Hva det?". Moren svarer. Barnet snur seg til huskestativet, leker med det og stiller spørsmål rundt det og dokkene som moren svarer på. Moren kommenterer på barnets handlinger. Barnet bruker en vokabel og leter etter bilen. Henter den og putter den i huset. Moren kommenterer. Barnet snur seg og leker med huskestativet igjen. Stiller spørsmål som moren besvarer. Barnet krabber bort til huset som ligger ved moren. Moren holder det frem og barnet tar ut bilen og dokkene. Plasserer dokkene i huskestativet. Barnet stiller spørsmål. Moren besvarer, kommenterer og deltar i leken rundt huskestativet.

### **Observasjon 4**

Moren og barnet sitter på matta, barnet løfter opp ulike leker og begge benevner dem. Barnet griper bestikk og hamrer mot matten. Samspill og verbale utvekslinger rundt matlaging, liksomspising og mating av dokka og bamsen. Barnet flytter fokus over på huskestativet og plasserer dokkene i huskene. Moren følger barnets handlinger verbalt. Moren engasjerer seg i leken når barnet gir uttrykk for å mangle en av dokkene. Barnet drar av seg en sokk og moren kommenterer. Verbal utveksling rundt barnets føtter. Barnet griper kulene og leker med dem. Moren kommenterer. Barnet synger, moren kommenterer. Barnet slår fingeren på kule og sier "Au", moren kommenterer og griper kulene. Barnet skifter fokus til koppene, moren kommenterer fargene mens barnet stabler dem i hverandre. Utveksling av kopper, barnet deler ut til seg og moren.

## **Dyade 2**

### **Observasjon 1**

Barnet ligger på gulvet og holder på kulene. Moren griper dokka og benevner. Kommenterer på kulene men prøver å introdusere dokka for barnet. Synger og viser dokka til barnet. Moren leker med dokka, barnet ser på dokka og griper tak i den etter hvert. Moren løfter opp bamsen og kommenterer på den. Barnet vifter armen og kommer borti bilen, moren løfter den frem og kommenterer på den. Barnet biter i dokka og moren kommenterer. Moren berører andre leker,

løfter frem bestikk og kommenterer på det. Barnet retter blikket mot moren men er fremdeles aktiv med dokka. Moren berører dokka og barnet og kommenterer på det. Moren kommenterer på barnets posisjon og snur det på ryggen. Barnet ruller rundt og griper den lille dokka. Moren tar lilledokka og introduserer den store dokka. Barnet griper dokka. Barnet legger bort den store dokka og tar opp den lille. Moren tar opp bamsen og introduserer den for barnet. Moren berører barnet og kjenner at han holder på den lille dokka. Kommenterer på det. Moren tar opp den store dokka og setter henne opp inntil koppene. Kommenterer på den lille dokka som barnet holder og tar den ut av hånda hans. Barnet griper den store dokka og moren kommenterer på det. Moren snur barnet rundt på ryggen og kommenterer. Barnet leker med dokka og ruller seg tilbake. Moren kommenterer. Barnet griper kulene. Moren tar tak i dem og lager lyd med dem. Barnet strekker seg etter dem og tar tak i dem. Moren berører barnet og kommenterer. Moren rydder på plass bestikket opp i esken. Moren berører kulene og verbaliserer. Kommenterer på kulene og lager lyd med dem. Moren ruller barnet over på ryggen og kommenterer.

## **Observasjon 2**

Barnet leker med bestikksettet, moren kommenterer på det og krabber bort til barnet. Blir med i leken. Barnet griper dokka og vokaliserer. Moren tar opp bamsen, koser med den og kommenterer. Oppdager at barnet har dokka og kommenterer. Samspill knyttet til dokke og bamse og kosing. Barnet snur seg mot bestikket, moren kommenterer. Barnet tar opp dokka igjen og koser. Moren kommenterer. Barnet snur seg til huset og putter leker inn i det. Moren setter seg så hun ser mot barnet. Kommenterer. Barnet tar opp bestikksettet. Moren griper dokka og putter den inn i huset. Kommenterer på egen atferd. Barnet følger morens handling med blikket og griper så tak i huset. Tar ut dokka. Moren kommenterer. Moren tar opp bestikket men kommenterer på huset som er barnets fokus. Barnet griper bestikksettet og putter deler i munnen. Moren kommenterer på barnets plassering på matta og viser frem bamsen. Barnet kommer mot moren og bamsen, men griper så tak i bestikksettet. Putter deler i munnen. Moren kommenterer. Barnet krabber vekk og triller avgårde en kopp. Moren kommenterer. Barnet slår på bilen. Moren kommenterer. Barnet triller flere kopper avgårde. Moren kommenterer.



### **Observasjon 3**

Barnet sitter utenfor matta og leker med bilen. Moren kommenterer. Moren slår på matta og kommenterer for å få barnets oppmerksomhet. Barnet krabber bort til bestikksettet. Moren kommenterer, krabber bort og blir med på leken med bestikket. Moren griper dokka og introduserer den. Barnet griper dokka. Moren kommenterer. Moren introduserer bamsen, barnet griper den. Moren kommenterer. Barnet griper bestikket igjen. Moren kommenterer. Felles lek med bestikk. Moren griper dokka og kommenterer på den. Barnet griper den og koser med den før han tar opp bestikket igjen. Moren griper barnets fot, vokaliserer og synger. Barnet griper dokka. Barnet griper bestikket. Moren kommenterer. Moren griper dokka og kommenterer på den. Gir den til barnet, han tar i mot og koser med den. Barnet krabber bort til bilbanen og tar på den. Moren setter en bil i den. Felles lek knyttet til bilbanen, moren kommenterer. Barnet krabber bort mot døren. Moren roper på ham. Barnet kommer tilbake og ser mot bilbanen som moren holder på med, krabber til bestikksettet og leker med det. Moren kommenterer.

### **Observasjon 4**

Barnet holder på huset. Skifter fokus til bestikket. Slår med det og sender kopper avgårde. Moren kommenterer på barnets atferd, barnet svarer. Moren introduserer dokka, barnet mater dokka med bestikk. Felles lek med mating av leker, moren kommenterer. Barnet reiser seg opp og går rundt i rommet. Griper dokka og benevner den. Moren svarer. Barnet trækker på bestikkesken og faller. Moren kommenterer og barnet imiterer. Moren retter fokus mot dokka og bamsen og kommenterer på dem. Moren synger "Bake kake søte". Barnet retter fokus mot huset og leker med det. Moren kommenterer på barnets lek og forsøker å introdusere nye elementer. Barnet reiser seg opp og løper rundt i rommet. Kommenterer på seg selv ("fart"), moren svarer. Moren velter bilen ut av huset og kommenterer på det. Barnet løper rundt. Moren putter mannen inn i bilen og kommenterer på den. Barnet ser på. Barnet setter seg ned og tar opp en liten bil. Verbalutveksling rundt "Borte borte tittei". Barnet flytter fokus til den store bilen, moren holder på med bamsen, men snurt oppmerksomheten til bilen og kommenterer på den. Barnet gir bilen til moren, reiser seg opp og går rundt. Moren forsøker å gi mannen til barnet som ikke tar i mot. Barnet løper rundt og faller. Moren kommenterer. Barnet løper fortsatt rundt, moren forsøker å introdusere leker (mann, bamse) og kommenterer. Barnet setter seg ned ved bilbanen og starter den. Moren viser skje til barnet og spør hva det er. Barnet svarer, men fortsetter leken med bilbanen. Moren oppfordrer til lek

med skjeen, men barnet henter ny bil og fortsetter med bilbanen. Moren blir med på leken med bilbanen og kommenterer på den.

### Vedlegg 3: Mødrenes mindre frekvente initiativer

Morens (M) mindre frekvente initiativer	Dyade 1				Dyade 2			
	1	2	3	4	1	2	3	4
M lager lyd med objektet for å oppnå FO						1		
M viser objektet innenfor barnets rekkevidde for å oppnå FO	1							
M viser objektet innenfor barnets rekkevidde, vokaliserer og bruker ord					1			
M flytter barnet på gulvet, viser objekt innenfor rekkevidde og bruker ord					1			
M viser objektet innenfor barnets rekkevidde, berører barnet og bruker ord					2			1
M lager lyd med hendene og bruker ord							1	
M lager lyd med objektet og bruker ord								1
M lager lyd med obj, viser det innenfor barnets rekkevidde og bruker ord					1	1		
M lager lyd med obj, viser det utenfor barnets rekkevidde og bruker ord						1		
M proksimalpeker, viser objektet utenfor barnets rekkevidde og bruker ord		1						
M viser objektet innenfor barnets rekkevidde, berører barnet, vokaliserer og bruker ord							1	
M berører barnet, vokaliserer og bruker ord						1	1	
M berører barnet med objektet og bruker ord								1
M viser objektet innenfor barnets rekkevidde, distalpeker og bruker ord								1
M flytter barnet på gulvet og bruker ord					1			

M vokaliserer og flytter hodet ansikt til ansikt, tett med barnet						1		
M lager lyd med objektet, vokaliserer og bruker ord					1			
M flytter barnet på gulvet, lager lyd emd objektet og bruker ord					1			
M berører barnet og bruker ord						1		
M setter i gang lekehandling og bruker ord	1	1					1	
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>2</b>			<b>8</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

Vedlegg 4: Suksessrate i mødrenes initiativer

	Initiativet oppretter FO				Initiativet opprettholder FO				Verken eller				Usikkert											
	Mor 1		Mor 2		Mor 1		Mor 2		Mor 1		Mor 2		Mor 1		Mor 2									
<b>Morens frekvente initiativer</b>	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
M bruker ord for å oppnå FO			1				2			1	3	5	18	2	3	0	5	2	5					
M proksimalpeker og bruker ord											1	2					4	1						
M proksimalpeker, berører barnet og bruker ord																5								
M viser obj innenfor b's rekkevidde og bruker ord					1		2			2			3			6	2	5	2				1	2
M viser obj utenfor b's rekkevidde og bruker ord							1					1				2	2	2	2					1
M berører obj og bruker ord					1	1				1						1	1	3						
M berører obj, berører barnet og bruker ord							1									4								
<b>Total frekvente initiativer</b>			1		2	2	5		3	1	5	8	20	2	3	16	9	12	13	2			1	2
<b>Morens mindre frekvente initiativer</b>																								
M lager lyd med objektet																	1							
M viser obj innenfor b's rekkevidde													1											
M viser obj innenfor b's rekkevidde, vokaliserer ord																1								



