

Pragmatiske ferdigheter hos barn med cochleaimplantat

- *belyst ved et kasusstudie*

Ingrid Rossen Haavi



Masteroppgave ved det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2008

Sammendrag

Pragmatiske ferdigheter hos barn med cochleaimplantat - belyst ved et kasusstudium.

Bakgrunn: Cochleaimplantat (CI) er et høreapparat som gir sterkt hørselshemmede muligheten til å oppfatte lyd. Elektroder implanteres i sneglehuset (cochlea) og stimulerer hørselsnerven direkte (MED-EL 2006, Waltzman 2005). Forskning rundt barn med CI og deres språkutvikling har hovedsakelig vært konsentrert rundt de lingvistiske sidene ved språket (Thoutenhoofd m. fl. 2005). Like viktig vil det være å se på hvordan barnet bruker språket i kontekst, altså de pragmatiske aspektene ved språkutviklingen (Andersen-Wood & Smith 1997). Pragmatikk inkluderer blant annet hvordan språkbrukere tar i bruk utsagn for å formulere anmodninger, deres evne til å tolke, bruke og tilpasse seg konteksten, hvilke regler som gjelder for turtaking med mer (Andersen-Wood & Smith 1997, Høigård 1999).

Formål/problemstilling/utvalg: Formålet med denne undersøkelsen er en kartlegging av pragmatiske ferdigheter hos et barn (Emilie) med CI. En hensikt er å se nærmere på i hvilken grad tilgangen til hørsel og talespråksferdigheter fører til at barn med CI kan delta fullt ut i det hørende samfunn. Ved å studere pragmatiske ferdigheter vil man få indikasjoner på CI-brukerens deltakelse i dagligdags kommunikasjon. Hovedproblemstillingen lyder som følger:

Hvilke pragmatiske ferdigheter har undersøkelsens kasus?

Design og metode/analyse: Et kvalitativt kasusdesign ble valgt, hvor et barn med CI har vært i fokus. Undersøkelsens metodiske tilnærming er prinsipper fra Conversational Analysis (CA), inspirert fra dialogismen. Åtte samtalsituasjoner ble filmet og transkribert basert på konvensjonene i CA for å sikre kredibiliteten i studiet. I analysearbeidet ble det transkriberte materialet studert opp mot teori og forskning innen pragmatisk utvikling for å kartlegge kasusets pragmatiske kompetanse.

Resultater: I analysen så jeg både på Emilies pragmatiske styrker og svakheter. Hennes styrke er blant annet at hun mesterer reglene om turtaking da hun stort sett svarer på spørsmål som hun blir stilt, er aktiv med enkle responsturer, avgir noen innledendeturer, utfyllendeturer og spørsmålsturer. Videre viser materialet at hun avgir svært få utfyllende turer (9 % av 511), noe som i følge Bloom, Rocissano og Hood (1976) er langt fra aldersnormen. Dette kan derfor være et pragmatisk område hvor Emilie ligger bak det som er forventet av et barn på hennes alder. Hun ser også ut til å ha vanskeligheter med å reparere samtalebrudd, noe som i følge McTear og Conti-Ramsden (1992) gir mye informasjon om pragmatiske ferdigheter. Det kan derfor se ut til at Emilie også har vanskeligheter innenfor dette pragmatiske området.

Forord

I mitt arbeid som førskolelærer opparbeidet jeg meg en stor interesse for språk og kommunikasjon som førte meg til logopedfordypningen på masterstudiet ved Institutt for Spesialpedagogikk. Her ble jeg gjennom en forelesning om cochleaimplantat nysgjerrig på hvordan det er medisinsk og teknisk mulig at døve kan høre. Gjennom å studere faglitteratur på området ble jeg mer og mer interessert i hvordan barn med CI fungerer ute i samfunnet. Jeg fant svært få studier om dette, noe som dannet bakgrunnen for valg av tema for undersøkelsen.

En stor takk går til Emilie og hennes foreldre for at jeg fikk lov til å komme og filme henne. Videre vil jeg takke de ansatte i barnehagen for deres vennlighet, fleksibilitet og at dere lot meg få slippe til med filmkameraene.

Sist men ikke minst vil jeg takke veilederen min, Ona Bø Wie, for konstruktiv veiledning samt gode faglige innspill og praktiske råd.

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
1. INTRODUKSJON.....	7
1.1 TEMAETS AKTUALITET OG FORMÅL	7
1.2 PROBLEMSTILLING	10
2. TEORI.....	12
2.1 COCHLEAIMPLANTAT	12
2.2 PRAGMATIKK	14
2.2.1 <i>Den referensielle funksjonen.....</i>	<i>16</i>
2.2.2 <i>Den tekstuelle funksjonen.....</i>	<i>17</i>
2.2.3 <i>Den interpersonelle funksjonen</i>	<i>19</i>
2.3 PRAGMATISKE VANSKER	22
2.4 CONVERSATIONAL ANALYSIS (CA)	23
2.4.1 <i>Bakgrunn og teorigrunnlag.....</i>	<i>23</i>
2.4.2 <i>CA og dialogismen.....</i>	<i>24</i>
2.4.3 <i>Rolle og posisjoneringer.....</i>	<i>25</i>
3. METODISKE OVERVEIELSER	27
3.1 KASUS DESIGN	27
3.2 METODISK TILNÆRMING.....	28
3.2.1 <i>CA som metodevalg.....</i>	<i>29</i>
3.3 UTVALGSKRITERIER	32
3.3.1 <i>Informant</i>	<i>33</i>
3.3.2 <i>Resultater fra tester og spørreskjema</i>	<i>34</i>

3.4	GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLING	36
3.4.1	<i>Bruk av video</i>	37
3.4.2	<i>Bruk av feltnotater</i>	39
3.4.3	<i>Transkripsjon</i>	40
3.5	ANALYSE AV DATAENE.....	42
3.6	KREDIABILITET	43
3.6.1	<i>Reliabilitet</i>	44
3.6.2	<i>Validitet</i>	45
3.6.3	<i>Generaliserbarhet</i>	47
3.6.4	<i>Etiske vurderinger</i>	48
4.	PRESENTASJON OG BESKRIVELSE AV DATA.....	50
4.1	SAMTALESITUASJON 1; EMILIE OG HILDE	50
4.2	SAMTALESITUASJON 2; EMILIE OG IDUN	53
4.3	SAMTALESITUASJON 3, EMILIE OG IDUN	55
4.4	SAMTALESITUASJON 4; LEK I DUKKEKROKEN	58
4.5	SAMTALESITUASJON 5; ”BÆG”	59
4.6	PRESENTASJON AV KVANTITATIVE DATA	62
5.	DRØFTING OG ANALYSE.....	65
6.	OPPSUMMERING.....	74
	LITTERATURLISTE.....	78
	VEDLEGG.....	87

1. Introduksjon

Innledningsvis i dette kapitlet presenteres undersøkelsens tema og dets aktualitet.

Videre tar jeg for meg formålet med undersøkelsen og dens problemstilling. Til sist beskriver jeg oppgavens avgrensninger og oppbygging.

1.1 Temaets aktualitet og formål

Undersøkelsen tema er *pragmatiske ferdigheter hos barn med cochleaimplantat*.

Cochleaimplantat (CI) er en revolusjonerende begivenhet innen nyere audiologi og gir døve mulighet til å oppfatte lyd (Wie 2005). Forskningen innen barn og CI har fokusert mest på talen og spesielt evnen til å høre tale. Det er forsket mindre på kommunikasjon generelt (Thoutenhoofd m. fl. 2005), og jeg har funnet få studier som spesielt tar for seg det pragmatiske området. Ett studium som har tatt for seg deler av det pragmatiske feltet er blant annet Inscoc (1999), hvor fokuset lå på kommunikasjonsferdigheter¹ hos barn med CI etter implantasjon. En annen undersøkelse er Tye-Murray (2003) som forsket på samtaleflyten hos barn med CI. Bat-Chawa, Martin og Kosciw (2005) har også tatt for seg enkelte pragmatiske aspekter i sitt studium med hovedfokus på å kartlegge forandringer i sosial status hos barn med CI. Preisler m. fl. (1997) sin undersøkelse har som min tatt for seg videoobservasjoner av naturlig samspill². Deres undersøkelse kartlegger kommunikasjonsutviklingen hos barn med CI. Det finnes altså noen studier som tar

¹ I følge Spanoudis, Natsopoulos og Panayiotou (2006) kan pragmatiske ferdigheter beskrives som en bro mellom språk og kommunikasjon i det evnen til kommunikasjon i stor grad er avhengig av pragmatiske ferdigheter. Pragmatiske vansker skiller seg fra kommunikasjonsvansker i det at det hovedsakelig dreier seg om kommunikasjon i kontekst (Andersen-Wood & Smith 1997). Mange forskningsstudier som har fokus på kommunikasjon tar også for seg enkelte pragmatiske aspekter, og jeg vil derfor også referere til litteratur hvor kommunikasjon er i fokus.

² Dette er i tråd med Thoutenhoofd m. fl. (2005) som anbefaler at videre forskning bør søke å kartlegge hvordan CI-brukere fungerer ut i fra hverdagslige situasjoner i stedet for kliniske settinger. Denne anbefalingen kommer på bakgrunn av deres innsamling av 200 forskningsstudier vedrørende CI som ble utført for å gi en vurdering om hvor det trengtes ytterligere forskning. Kriteriene deres under innsamlingen var at studiet skulle være publisert på engelsk etter 1993, samt inkludere mer enn 12 informanter.

for seg deler av det pragmatiske feltet, og noen som også bruker videoobservasjon som metode, men fokus ligger på kommunikasjon og ikke pragmatikk som her.

Pragmatikk er et område innen språkvitenskapen som kort fortalt handler om hva språket brukes til og hvordan det brukes. Kontekst i vid betydning er et viktig begrep når ytringer studeres fra et pragmatisk synspunkt. Pragmatikk inkluderer blant annet hvordan språkbrukere tar i bruk utsagn for å formulere anmodninger, deres evne til å tolke, bruke og tilpasse seg konteksten, hvilken informasjon som vurderes som relevant for mottakeren, hvilke regler som gjelder for turtaking, om samtalepartnerne har kontroll på samtalens tema, og om de er i stand til å introdusere nye og ta opp gamle temaer (se blant annet Andersen-Wood & Smith 1997, Høigård 1999)

Forskning rundt barns språkutvikling generelt har også hovedsakelig konsentrert seg om den lingvistiske kompetansen (McTear & Conti-Ramsden 2002, Velvatne & Sandvik 2002). I følge Andersen-Wood og Smith (1997) er det like viktig å følge med på den pragmatiske utviklingen. De mener at det er viktig fordi pragmatisk kompetanse blant annet er vesentlig for å utvikle en god sosial kompetanse, samt det å føle seg komfortabel i kommunikasjon. At feltet er mindre forsket på kan ha sammenheng med at det er utfordrende å kartlegge et barns pragmatiske kompetanse fordi de ikke kan forklare hva de tenker eller reflektere over hva de gjør (Foster 1990), og det er derfor enklere å si noe om hva barnet produserer av språk enn hva det forstår av språk (Linell 2005). Selv ved iøynefallende vansker innenfor pragmatikk har det vært vanskelig å utvikle tilfredsstillende måleinstrumenter (McTear & Conti-Ramsden 1992, Adams 2002), og i følge Bishop (2000) er klinikerens mening den beste metoden for å kartlegge, men svakheten er at dette blir subjektivt. Sett på bakgrunn av ovenstående, samt mangelen på empirisk baserte studier fra barn med CI og deres pragmatiske kompetanse, ble et kvalitativt kasesdesign valgt. Metoden som er inspirert av Conversational Analysis (CA) og dialogismen egner seg for en eksplorerende tilnærming hvor man går i dybden (Have 1999). Kombinasjonen gir mulighet til å favne vidt, noe som har vært en av mine intensjoner på bakgrunn av

ønsket om økt fokus rundt området pragmatikk samt muligheten for å danne nye hypoteser³.

CI gir i de fleste tilfeller god nok hørsel til at barn som er implantert i tidlig alder og får tidlig og god nok talespråkstimulering kan tilegne seg lingvistiske ferdigheter, men gjennomsnittlig ligger de noe bak barn som hører normalt (Waltzman 2006). Forskningen rundt en mulig atskillighet mellom pragmatiske og lingvistiske ferdigheter viser motstridende funn. Conti-Ramsden og Botting (1999) mener at det er barn som har signifikant bedre pragmatiske evner sammenlignet med deres strukturelle språklige ferdigheter, noe som kan tyde på at de to evnene er atskillige til en viss grad (Bishop 2000). Mens Rapin (1996, referert fra Spanoudis, Natsopoulos & Panayiotou 2006) argumenterer for at mange barn med svake lingvistiske ferdigheter også har pragmatiske vansker. I følge Arnqvist (1993), McTear og Conti-Ramsden (1992) og Toe, Beattie og Barr (2007) kan dette ha sammenheng med at barnet får begrensede samtaleferdigheter da lingvistiske strukturer er nødvendig i kommunikasjon. Videre kan det være tilfelle at barn med CI vil kunne utvikle svakere pragmatiske ferdigheter på noen områder som ikke blir direkte påvirket av andre lingvistiske ferdigheter men av mangelen på lyd før barnet ble operert. Dette kan være tilfelle ved turtaking (Marschark 1993) da i-gjenkjennelse og ferdigheter om reglene er etablert rundt treårsalderen og ser ut til å oppstå fra tidlige gjensidige kommunikative turer i løpet av det første året (Adams 2002). Videre viser resultatene fra Tye-Murray (2003) sitt studium at barna med CI signifikant oftere hadde samtalebrudd i samtale med klinikerne enn de normalhørende informantene, i tillegg hadde de også lengre pauser mellom turene. Resultatet viste også at barn som har brukt CI i 4-5 år fortsatt hadde svakere flyt sammenlignet med normalhørende.

³ For ytterligere beskrivelse av design og metode samt bakgrunn for valgene knyttet til dette se kapittel 3.

1.2 Problemstilling

Mitt forskningsproblem i undersøkelsen har fremkommet på bakgrunn av tidligere forskning som nå er blitt presentert. Prosjektets problemstilling er:

Hvilke pragmatiske ferdigheter har undersøkelsens kasus?

Problemstillingen er formulert som et ikke eksperimentelt kasusdesign, og prosjektet tar utgangspunkt i et tre år gammelt barn med cochleaimplantat (CI). Gjennom opptak av barnet i naturlige samtalsituasjoner er Conversational Analysis (CA) tatt i bruk for å kartlegge barnets pragmatiske kompetanse. For kontekstbeskrivelser vil enkelte faktorer ved barnet og miljøet rundt barnet bli beskrevet. Opptakene sammenholdes med kontekstbeskrivelsene og litteratur om pragmatisk utvikling, samt språk- og taleutvikling hos barn med CI og barn som hører normalt. Som i et hvert kasusstudie bør ikke disse dataene tolkes som tegn på noe universelt eller bli generalisert på en statistisk måte.

Siden pragmatikk er veldig vidtomfavnende ville jeg ved en annen metode valgt å fokusere på et mindre område innenfor pragmatikk. Da fleksibilitet er et sentralt poeng i CA var det derfor nødvendig med et vidt problemfelt. Dette har blitt snevret inn etter hvert som enkelte deler i analysen har fremstått som spesielt interessante (Have 1999). Tilnæringsmåten min er deskriptiv da jeg viser frem interaksjonen, deltakernes detaljerte handlinger der og da uten å legge vekt på å vurdere tilnærmingen pedagogisk.

De teoretiske referanserammene hentes hovedsakelig fra fagfelter som lingvistikk, kommunikasjonsforskning og pedagogikk. Da det er gjort lite forskning på pragmatisk kompetanse hos barn med CI, refererer jeg også til forskning hvor informantene har nedsatt hørsel men ikke implantat.

Undersøkelsen er presentert i seks kapitler. Kapittel 1-2 gir en beskrivelse av undersøkelsen som er gjennomført samt en presentasjon av relevant teori. Dette er ment som bakgrunnsmateriale for å gi leseren en forståelse av grunnlaget for

analysen. Så presenteres metode, presentasjon av materialet, drøfting og analyse av resultater (kapitel 3-5). Kapittel 3 omfatter også en drøfting av kredibilitet og etikk knyttet til undersøkelsen. Avslutningsvis forsøker jeg å samle trådene (kapitel 6).

2. Teori

Innledningsvis i dette kapitlet presenteres teori og forskning om cochleaimplantat. Videre tar jeg for meg pragmatikk hvor jeg plasserer temaet i et teoretisk rammeverk og drøfter eget ståsted i denne undersøkelsen. Deretter presenterer jeg teori og forskningsresultater om barns pragmatiske utvikling som fremstod som interessante ut i fra transkripsjonene og som derfor står sentralt i forhold til analysen. Avslutningsvis i kapitlet tar jeg for meg conversational analysis (CA) hvor jeg presenterer bakgrunn og teorigrunnlag som jeg anser som relevant i forhold til å få utbytte av analyse og drøfting.

2.1 Cochleaimplantat

Cochleaimplantat (CI) er et høreapparat som gir døve muligheten til å oppfatte lyd og til å i ulik grad utvikle hørsel og talespråkferdigheter. De eksterne komponentene i apparatet består av en *mikrofon* ved øret som fanger opp lyd og omformer den til elektriske signaler. Disse signalene sendes videre til *taleprosessoren* hvor de kodes og bearbeides til et mønster av elektriske impulser. Impulsene overføres via radiobølger (FM) til selve *implantatet* som er plassert under huden i tinningbenet bak øret. De interne komponentene består av en mottaker som avleser signaler og sender dem til elektrodene som er implantert i cochlea (se blant annet MED-EL 2006). Hjernens tolkning av nerveimpulser er komplekst og presist og derfor svært sensitivt ovenfor lydbølgeforandringer. Lyd og tale som produseres i nærhet til lytteren oppfattes og tolkes i det øyeblikket den er avgitt (Wie 2005). Selv om CI anses som et effektivt hjelpemiddel til å oppfatte tale, behandles ikke det auditive signalet like godt som hos normalthørende (Moore 2003). I 1988 ble det første døvfødte⁴ barnet implantert i

⁴ Begrepet *døvfødt* brukes når hørselstapet inntreffer før eller ved fødsel (Wie 2005).

Norge. Våren 2007 var antallet implanterte barn 381 (Informasjon fra Rikshospitalet⁵ 2008). I løpet av disse tjue årene har teknikken innen implantatteknologien gjort store fremskritt. De fleste studier viser at barn med CI har en stabil talespråklig utvikling, men i et noe saktere tempo enn barn som hører normalt. Selv om teknologien har kommet langt er det forskjell i hvilken grad barna utvikler gode språklige ferdigheter og forskningen på området har kommet frem til mange faktorer av betydning (Thoutenhoofd m. fl. 2005). Blant annet ser det ut til at lav implantasjonsalder har positiv effekt på barns utvikling av taleoppfattelse og ekspressive språkferdigheter (Connor m. fl. 2006, Waltzman & Roland 2005, Tomblin m. fl. 2005, Schauwers m. fl. 2004, Govaerts m. fl. 2002,). Connor m. fl. (2006) kom frem til at barn som fikk implantat før 29 måneder ser ut til å utvikle vokabular og produksjon av konsonanter i et raskere tempo enn barn implantert på et senere tidspunkt. Tomblin m. fl. (2005) sine forskningsresultater støtter antagelsen om at tidlig implantasjon er vesentlig for utvikling av ekspressive ferdigheter. Informantene hadde lavere implantasjonsalder, og de som var implantert i 12 måneders alder hadde bedre ekspressive språkferdigheter enn de implantert 15 måneder gamle. Govaerts m. fl. (2002) og Schauwers m. fl. (2004) har blant annet tatt for seg barn med CI og deres auditive yteevne ved hjelp av *Categories of Auditory Performance (CAP)*⁶. Begge studiene kom frem til at barna med lav implantasjonsalder lå nærmere resultatene til de jevnaldrende med normal hørsel. I Schauwers m. fl. (2004) sitt studium oppnådde barna som ble implantert i løpet av sitt første leveår en normal CAP utvikling så tidlig som 3 måneder etter operasjonen.

I mars i fjor etterlyste HLF (Hørselshemmedes Landsforbund) Sosial- og helsedirektoratets løfter om obligatorisk hørselsscreening ved alle fødeavdelinger fra begynnelsen av 2007. I følge HLF var det på dette tidspunktet bare 20 % av

⁵ Rikshospitalet har en landsdekkende funksjon når det gjelder CI operasjoner på barn (Informasjon fra Rikshospitalet 2007).

⁶ CAP er en global test som måler evnen til å motta auditiv informasjon. Testen omfatter en ikke-lineær hierarkisk skala hvor barns auditive utvikling er delt opp i 8 kategorier med økende vanskelighetsgrad (Archbold, Lutman & Marshall 1995).

fødeavdelingene som hadde innført ordningen (HLF 14.03 2007). Fortsatt testes mange spedbarns hørsel ved halvårs kontroll på helsestasjonen. Hørselsscreening på barselavdelingene kan dog avdekke døvhet og hørselsproblemer slik at man kan følge opp med CI eller høreapparat på et mye tidligere tidspunkt enn i dag (Gulldahl 2007). Ovenstående og lignende studier om tidlig implantering, samt muligheten for hørselsscreening på nyfødte, har ført til en interesse for å implantere barn under 12 måneder. Waltzman 2006 skriver i sin artikkel at man fortsatt bare har indikasjoner om sikkerheten rundt en så tidlig implantasjon, samt for hvor formålstjenelig dette er for språkutviklingen (Waltzman 2006). Mitt kasus ble implantert bare 8 måneder gammelt, og var da det yngste barnet i Norge med CI (implantert 2004). Det yngste barnet som i dag har blitt implantert i Norge var 5 måneder ved operasjonen (informasjon fra Rikshospitalets CI-team).

Andre faktorer som har betydning for utviklingen til et barn med CI er blant annet familiens støtte og hvordan barnet blir fulgt opp av hjelpeapparatet og barnehagen. Videre er det faktorer ved barnet selv, om det har noe resterende hørsel og barnets kognitive evner. Det pågår også en diskusjon om hvilken språk- og kommunikasjonsform som er til beste for barnet⁷ (Thoutenhoofd m. fl. 2005).

2.2 Pragmatikk

Pragmatikk er som teoretisk område ungt (Anderson-Wood & Smith 1997) og har utviklet seg fra diverse fagdisipliner som lingvistikk, sosiologi, psykologi, filosofi, kommunikasjonsforskning (Crystal 1997) antropologi og medisin (Leinonen, Letts & Smith 2000). Pragmatikk er derfor vanskelig å beskrive i presise termer og har blitt gitt mange ulike definisjoner av klinikere og forskere;

⁷ Her er det uenighet om barnet hovedsakelig bør ha en satsing på hørsel (oralt) med eller uten tegn som støtte. Enkelte mener også at barna bør ha en tilnærming hvor tegnspråk velges som hovedkommunikasjonsmåte (Thoutenhoofd m. fl. 2005).

‘The study of the use of language in context for the purpose of communication’ (Ninio & Snow 1999: 347).

‘The term ‘language pragmatics’ refers to a group of behaviours that are concerned with how language is used to convey meanings’ (Adams 2002: 973).

‘Pragmatic skills are concerned with inferring meanings from the ‘context’ (extra-linguistic sources of information), such as speaker intentions, listener’s knowledge, attentional focus, etc’ (Spanoudis, Natsopoulos & Panayiotou 2006: 488).

‘The study of meaning in relation to speech situations’ (Leech 1983, s. 6).

Med mange ulike definisjoner er det også innen lingvistikken uenighet om hvilke aspekter som faller inn under pragmatikk (Leinonen, Letts & Smith 2000). Hva man regner som pragmatiske aspekter er avhengig av hvor tydelig man skiller området fra syntaks og semantikk som blir gjort på bakgrunn av ståsted innen lingvistik og filosofi. Hovedvekten i denne undersøkelsen forblir innenfor *pragmatikk innen utviklingsmessige teorier* (pragmatic in developmental theories) (Ninio & Snow 1999). I mitt, som i de fleste studier innen retningen, ser jeg på pragmatiske ferdigheter mer eller mindre i isolasjon. Allikevel er mitt teoretiske rammeverk knyttet til antagelsen om at det ikke er en ubøyelig avgrensning mellom pragmatikk og feltene semantikk og syntaks. Det å trekke tråder til andre disipliner vil i følge McTear og Conti-Ramsden (1992) kunne gi en dypere forståelse for pragmatiske ferdigheter.

I det følgende vil jeg ta for meg forskning om fenomenene som har fremstått som mest interessante i arbeidet med materialet mitt. Disse fenomenene har jeg valgt å presentere under Michael Halidays (1975 i Foster 1990) tre hovedfunksjoner ved

språket; den *referensielle* (the ideational), den *tekstuelle* (the textual) og den *interpersonelle* (the interpersonal)⁸.

2.2.1 Den referensielle funksjonen

Den *referensielle* funksjonen tar for seg hvordan mennesker uttrykker informasjon og deler erfaringer. Innenfor denne funksjonen er det å ha kontroll på samtalens tema sentralt, samt det å gi relevant informasjon slik at andre forstår (Foster 1990).

Samtalens tema

Yngre førskolebarn har tendensen til å avbryte samtaleemnet raskt, noe som ofte skjer etter en til to turtakninger (Ninio & Snow 1996). I 3-4 års alderen mestrer barnet å holde seg til temaet i større grad (Martlew 1980, referert fra Retherford 2003), og i følge Martlew er de også i stand til å introdusere nye og ta opp tidligere temaer. Bloom, Rocissano og Hood (1976) fant i sitt materiale ut at 46 % av utsagnene til barn mellom 35 og 38 måneder holdt seg til temaet til den voksnes siste ytring i tillegg til at de gav mer informasjon. Når bytte av tema finner sted skjer dette i følge Ninio og Snow (1996) på en mykere måte i denne alderen. Evnen til å holde seg til temaet har sannsynligvis også sammenheng med barnets interesse om samtaletemaet (James 1990 i Andersen-Wood & Smith 1997). Kontinuiteten rundt et emne i en voksen-barn samtale er ofte en funksjon av den voksnes bidrag. Barn i samtale med jevnaldrende mislykkes ofte i å opprettholde temaet, og når de mestrer å holde seg til temaet er det relativt primitive metoder som blir tatt i bruk (Blank & Franklin 1980 i Ninio & Snow 1999).

Samarbeidsprinsippet

Filosofen H. P. Grice har presentert en innflytelsesrik teori hvor han mener at grunnen for all språk anvending er at mennesker som kommuniserer språklig samarbeider for å

⁸ Jeg ønsker å påpeke at de tre funksjonene ikke må ses på som atskilte funksjoner ved språket da de er nært bundet sammen og virker i språket på samme tid (Foster 1990). I denne undersøkelsen er derfor oppdelingen av praktiske hensyn, for å skape struktur og oversikt over de ulike fenomenene.

oppnå et mål. Ulike deltakere kan ha ulike mål, men konversasjonen holdes sammen gjennom det Grice kaller *samarbeidsprinsippet* (Cooperate principle) (Gleason 2001, Dahlløf 1999). Man kan si at det høyeste prinsippet i hans teori er at mennesker handler rasjonelt. To forutsetninger for rasjonalitet er at man kan bedømme hvilke følger ens handlinger kan få og at man vurderer ulike utfall. Man forsøker altså å navigere seg til de beste måtene å agere på (Dahlløf 1999).

Grice (1974, referert fra Cruse 2000: 357-361) tenker seg at det overordnede samarbeidsprinsippet kan henlede til flere spesifikke, men allikevel allmenne samarbeidsprinsipper. Disse kaller han for *maksimer* (maxims) som han grupperer i fire: *Kvantitet*: Som samtalepartner bør man gi passe mye med informasjon med tanke på hva sammenhengen tilsier. *Kvalitet*: Ytringene skal være oppriktige og velbegrunnede. *Relasjon/relevans*: Det som sies skal være motivert av samtalens mål og aktuelle stadium. *Stil*: Ytringene bør være så begripelige og lettfattelige som mulig.

Å tilføye relevant informasjon til samtalen er avhengig av at senderen er sensitiv for hva mottakeren vet fra før (Foster 1990) siden nesten alle diskurser inneholder et stort antall referenser til ulike objekt. Referens med uttrykk i bestemt form gjelder når referenter skal være identifiserbare, og denne informasjonen bør være tilgjengelig for alle diskursens deltakere (Bjørlykke 1995, Dahlløf 1999). Menig-Peterson (1975 i Foster 1990) sine studier har vist at barn nedi tre års alderen introduserer nye referenser ovenfor samtalepartnere som de vet ikke kjenner til hva det blir snakket om. Dette kan vise til at de aksepterer *samarbeidsprinsippets* *kvantitets-* og *stil-* maksime.

2.2.2 Den tekstuelle funksjonen

Den tekstuelle funksjonen tar for seg systemet som gjør at samtalepartnerne kan dele ideer og sammenhengen mellom disse ideene og konteksten de befinner seg i. Innen denne funksjonen finner man teorien om turtaking og sammenhengsmekanismer.

Turtaking

Et viktig steg i barnets utvikling er å lære seg systemet for turtaking. Allerede i toårsalderen kan barnet delta i og utvikle dialogen, men den er ofte begrenset til to turtakinger. En av foreldrene stiller et spørsmål og barnet svarer (første turtakingen), forelderens kommer med et følgespørsmål og barnet svarer (andre turtakingen). I-gjenkjennelse og ferdigheter om reglene i turtaking er etablert rundt treårsalderen (Adams 2002). De eldre førskolebarna har utviklet dialogferdigheter slik at de også kan tilføre samtalen noe nytt. De svarer ikke bare på spørsmål uten at de har som formål å tilføre ny informasjon til samtalen for å utvikle den (Arnqvist 1993).

I en samtale mellom flere enn to personer er det også et system for hvem som kan ta ordet i neste tur. Det kan skje ved at taleren peker ut neste taler, enten ved å direkte navngi han, eller ved å ta i bruk ikke-verbal kommunikasjon som blikk og kroppsholdning. Hvis *ordet er fritt* kan hvem som helst ta neste tur. Gjør ingen det er det på et vis talers forpliktelse til selv å ta ordet siden det kan være noe i hans tur som forårsaket at ingen bidrar med noe (Velvatne & Sandvik 2002).

Selv om turtakingsmønsteret er godt etablert når barnet kan kommunisere verbalt, har barn lengre mellomrom mellom turene enn voksne. For å få en oversikt over materialet i analysearbeidet satte jeg et kriterium om at en tur ble sett på som mistet når det oppstod en pause på to eller flere sekunder.⁹ Hvor lang tid barnet bruker på å respondere har sammenheng med turen i seg selv. På formuleringen av en respons som krever informasjon bruker barnet lengre tid, noe jeg har tatt hensyn til i analysen (Foster 1990).

I følge Toe, Beattie og Barr (2007) kan en ytterligere kategorisere turer i følgende: *Verbal tur*: alle turer som inneholder verbale ord. *Ikke-verbal tur*: turer som bare inneholder ikke-verbale responser. Innenfor *barnets verbale turer* laget jeg disse kategoriene; *Enkle respons turer*: direkte og minimale men riktig verbal respons.

⁹ Bakgrunnen for antall sekunder er Garvey og Berninger (1981 i Foster 1990) sine studier hvor de kom frem til at gjennomsnittslengden på pauser mellom turene varierte fra 1.1-1.8 sekunder for barn mellom 2.10 og 3.3 år.

Utvidede turer: En riktig respons som tilføyer mer informasjon enn den enkle responsen. *Innledende turer:* barnet innleder et nytt tema som ikke er et svar på partnerens tur. *Spørsmåls tur:* Barnet gir et spørsmål eller oppfordring/anmodning til partneren.

Siden små barn ofte bruker lang tid på å svare, er det derfor sjelden at det oppstår overlappinger når det er deres tur¹⁰. Grunnen er sannsynligvis at barn frem til 4-5 års alderen bruker lang tid før de ser egen mulighet til å ta tur i dialogen (McTear 1985). Når overlappinger først oppstår mestrer barnet i 3-4 års alderen å reparere overlappinger med å stoppe når det blir avbrutt (McTear & Conti-Ramsden 1992).

Sammenhengsmekanismer

Når barnet bruker en mekanisme som for eksempel repetisjon (av hele eller deler av partnerens utsagn) så er de på vei for å oppdage en viktig sammenhengsmekanisme (McTear 1985). Bloom, Rocissano og Hood (1976) fant i sitt materiale ut at barn først gjør enkle repetisjoner av hele den voksnes utsagn. Senere utvidet barna utsagnet, som oftest ved å bevare verbet ved å legge det til. Keenan (1974 i Foster 1990) fant i sitt studium at fra 3.0 år så bruker barnet enkle repetisjoner som er modifiseringer av det originale utsagnet. Noen ganger er det prosodisk (Foster 1990), andre ganger harmoni i pitch hvor barnet svarer med et ekko av pitch nivået til senderen (McTear 1985).

2.2.3 Den interpersonelle funksjonen

Å se på hvorfor mennesker kommuniserer reflekterer den interpersonelle funksjonen i språket. Funksjonen reflekterer også rundt hvordan partene letter flommen av informasjon ved å stille spørsmål og respondere samt svare på anmodninger og responser (Foster 1990).

¹⁰ En overlapping oppstår når partene kommuniserer verbalt samtidig.

Spørsmål og svar

I løpet av det andre leveåret stiller barnet spørsmål ved å kombinere gester med navn på ønskede objekter og ord som *mer*, *den* og lignende. Videre tar barnet i bruk stigende tonefall som *Tone is?* (Kan jeg få is?). Eller ved å bruke spørreord som for eksempel *kjøre bil?* (Skal vi kjøre bil?) (Foster-Cohen 1999). I løpet av det tredje leveåret tar barnet i bruk mer fullstendige setninger som for eksempel: *vil du dytte den?* (Read m. fl. 1978 i McTear & Conti-Ramsden 1992). Dore (1977 i Foster 1990) fant i sitt studium ut at barn i to-tre års alderen ofte ikke svarer på spørsmål. Andre har funnet ut at de vanligvis svarer men at responsene ikke nødvendigvis er passende (Bloom, Rocissano & Hood 1976).

Anmodninger og påstander

Den første verbale anmodningen som barnet mesterer innebærer i følge Foster (1990) en gest i kombinasjon med navnet på det barnet ønsker. Ervin-Tripp (1977 i Machiko 2003) sin forskning viser at i løpet av treårsalderen begynner barnet å ta i bruk varierte måter å formidle anmodninger, inkludert indirekte anmodninger, som ”kan du gi meg” osv, samt enkle imperativer. Da påstander, i motsetning til anmodninger, innebærer den lingvistiske kanal produserer barna anmodninger oftere ved hjelp av bare gester (Marcos & Bernicot 1997).

Sosiolingvistiske kunnskaper

Når et barn lærer sitt morsmål lærer det samtidig de kulturbestemte språkbruksnormene som regulerer den språklige atferden. Normene inkluderer hvordan man markerer høflighet og tilpasser stemmeleie etter situasjon. Dette avhenger av hvem man snakker med, stilnivå, sjanger, kjønnsroller, makt, dominans osv. Det at man ikke sier hva som helst til hvem som helst er en lærdom som fortsetter hele livet ut (Machiko 2003).

Et studiet av Donahue (1978 i Menyuk 1987) viser at barn fra to års alderen bruker responser som m m, ok og gjentakelse av utsagnet. Ikke bare får dette samtalen til å gå, men det er også en måte å vise høflighet i samtalen.

Samtalebrudd og reparasjoner

Innen reparasjoner er det to hovedtyper: *selvreparasjon* og *reparasjon initiert av partneren*. Clark (1978 i Foster 1990) foreslår at barn begynner å ta i bruk selvreparasjoner av seg selv i alderen 1,6 – 2;0. De tidligste selvreparasjonene er å prøve å korrigere egen uttalelse av enkle ord (Scollon 1979 i Foster 1990), og i følge Iwamura (1980 i Foster 1990) gjør barn på rundt 3;0 år reparasjoner på ulike lingvistiske områder som syntaks, uttalelse og bytte av ord. Videre foreslår Marcos og Bernicot (1997) at barn gjør like mange reformuleringer av påstander som av anmodninger, og barna som deltok i deres studie var 2.6 år gamle og viste rike og fleksible reformuleringer.

Clark m. fl. (1979 i Foster 1990) fant i sitt materiale ut at barn i alderen 2;8-3;0 i gjennomsnitt produserte 20 selvreparasjoner i timen. De foreslo at reparasjonene ble gjort fordi barna ville bli forstått i enkelte tilfeller, mens i andre tilfeller gjorde de det fordi de jobbet med ulike aspekter ved det lingvistiske systemet. Et annet studie om selvreparasjoner ble gjennomført av Evans (1985). Hun sammenlignet skolebarn og barnehagebarns bruk av reparasjoner, og fant ut at henholdsvis 7 % og 19 % av turene deres inneholdt en reparasjon. Hennes funn samsvarer godt med de 6 % som Rogers (1978 i Evans 1985) rapporterte om i sin undersøkelse.¹¹

Ikke-spesifikke spørsmål for repetisjon som *hæ? unnskyld?* osv forteller at det har oppstått et brudd men indikerer ikke hvorfor utsagnet ble misforstått. For å indikere dette må mottakeren være mer spesifikk, som for eksempel å gjenta deler av utsagnet: *på hvilken side sa du?* Videre kan man gi en bekreftelse av deler av utsagnet som for eksempel *du kjører på riksvegen?* Eller spesifisering: *hvilken vei er du på?* (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977). Brinton m. fl. (1989 i Ljloyd 1999a) fant ut at barn ned i 18 måneders alderen kan produsere ikke-spesifikke spørsmål for å få en repetisjon av budskapet, og i 2 ½ års alder er slike spørsmål vanlige i følge McTear og Conti-Ramsden (1992). Barn på 1.9 år kan gjenta eller forandre utsagn som en

¹¹ Evans informanter fra barnehagene var i gjennomsnitt 5,5 år gamle, altså 2,5 år eldre en min informant (Evans 1985).

respons til et ikke-spesifikt oppklarende spørsmål fra en voksen (Lljoyd 1999a). Gallagher (1981 i Foster 1990) fant ut at barn i alderen 1;8-2;11 responderte på 80 prosent av slike oppklarende spørsmål, og når de er tre kan de gi utvidede responser med enkle forklaringer på spørsmålene de får (Andersen-Wood & Smith 1997). Dette viser at små barn kan være klar over at samtalebrudd kan oppstå fra egne formuleringer. Videre viser det evne og villighet til å reparere disse bruddene.

Ekstralingvistisk kommunikasjon

Ekstralingvistisk kommunikasjon, akkurat som lingvistisk kommunikasjon, har som formål å dele kommunikative meninger med en partner. Forskjellen er at budskapet blir formidlet gjennom ansiktsuttrykk, håndbevegelser og kroppsbevegelser.

Bucciarelli, Colle og Bara (2003) mener at det er like krevende å forstå budskapet som er uttrykt ekstralingvistisk som lingvistisk. Bakgrunnen for dette er at enhver tolkning av et budskap er en mental representasjon. Etter de tre første årene blir gester mindre betydningsfulle for barnets tolkning av partnerens intensjon (Bucciarelli, Colle & Bara 2003).

2.3 Pragmatiske vansker

Den siste tiden har mange studier hatt fokus på hva pragmatiske vansker er med sikte på å lettere kunne diagnostisere barn og unge. Bishop (2000) skriver i sin bok at det ikke finnes noen god metode for å identifisere pragmatiske vansker. I dag som da er det to diagnostiske kategorier innen utviklingsmessige språkvansker som har fått en del oppmerksomhet, nemlig det såkalte pragmatic language impairment, PLI (pragmatiske språkvansker) (Conti-Ramsden & Botting 1999, Bishop 2004), eller semantic-pragmatic disorder, SPD (semantiske-pragmatiske vansker) (Rapin & Allan 1983, Bishop & Rosenbloom 1987). Å finne ut om et barn har PLI/SPD byr på problemer da det er vanskelig å skille barn med disse vanskene fra barn med autisme (Botting og Conti-Ramsden 2003) og ADHD (Geurts m. fl. 2004). Igjen er det andre forskere som argumenterer for at individer med semantiske/pragmatiske vansker ikke

kan atskilles fra de med autisme (Gagnon m. fl.1997, referert fra Spanoudis, Natsopoulos & Panayiotou 2006). Andersen-Wood og Smith (1997) ser på disse termene som potensielt villedende. Bakgrunnen for dette er at alle diagnosene flytter oppmerksomheten bort fra en viktig gruppe klienter – nemlig barn med aldersadekvat fatteevne men med svake kommunikative ferdigheter. Det er altså mye motstridende funn innen forskningen (Spanoudis, Natsopoulos & Panayiotou 2006), og for å kunne utarbeide mer tilfredsstillende kunnskap om årsak og diagnostiske metoder er det nødvendig med mer empirisk forskning innen de ulike pragmatiske områdene (Adams 2002, Andersen-Wood & Smith 1997).

2.4 Conversational analysis (CA)

I dette kapitlet er bakgrunnen og teorigrunnlaget for conversational analyses (CA) presentert. Videre presenteres teori og forskningsresultater innen kommunikasjon som er relevant i forhold til en CA analyse med barn og pragmatikk i fokus.

2.4.1 Bakgrunn og teorigrunnlag

Conversaional Analysis (CA) oppstod fra forskningen til Sacks og hans medarbeidere, Schegloff og Jefferson (Heath 1997). Metoden er inspirert og utviklet fra etnometodologi som bygger på ideen om at sosiale fenomener er avhengig av detaljerte forståelser for hva som kan skje nå, hva som akkurat hendte og hva som vil komme til å skje i de enkelte rutine aktivitetene (Goodvin & Heritage 1990). CA er en retning innen samtaleanalyse og kan i vid forstand omfavne alle studier av mennesker som snakker sammen, både verbal kommunikasjon eller språket i bruk (Have 1999). Men det var i et mer begrenset omfavn Sacks brukte metoden for å studere samtaler på 60-tallet (Se blant annet Sacks & Jefferson1992a, 1992b). Ved å ta opp samtaler på bånd gjorde han sosial handling tilgjengelig for detaljert observasjon. Det hele startet ved hans arbeid i et selvmordsforebyggende senter hvor han kom over opptak av telefonsamtaler. Materialet viste at samtaledeltakerne fulgte en overveldende orden (se Sacks & Jefferson1989), noe som i følge Have (1999) blant annet stred i mot

Chomskys syn på samtaler som kaotiske. Dette ble starten på CA og en slik underliggende orden er en viktig antagelse i tenkningen (Have 1999). CA har gitt samtaleanalytikere viktige redskap både i form av et begrepsapparat og materialbearbeidelse (transkripsjon) og har slik bidratt med mye kunnskap om hvordan samtaler er bygd opp.

2.4.2 CA og dialogismen

Slik jeg ser det er det ingen fundamental motsetning mellom CAs analyseredskap og det dialogiske synet siden både dialogismen og etnometodologien (og derfor også CA) har utgangspunkt i fenomenologien¹² (Have 1986). Dialogismen er en omfattende teoretisk retning som ikke har klare definisjoner eller forholder seg til et avgrenset fagfelt (Linell 1998). Retningen forbindes gjerne med Bakhtin som ser språket som et symbolsystem hvor blant annet kulturen manifesterer seg (Bakhtin 1998). Derfor forholder alltid nye ytringer seg til tidligere og kommende ytringer. Sammen danner ytringene komplekse meningskjeder, og nye ytringer skaper ny mening i dialog med tidligere ytringer (Linell 1998).

Ikke alle analyser innen CA erkjenner sitt etnometodologiske opphav. Likevel kan mange av prinsippene for CAs analyser føres tilbake til etnometodologien, blant annet det problematiske forholdet til konstruert materiale og generalisering. Dette har gitt seg utslag i ønsket om å være induktive, og bruk av opptak av faktiske samtaler som materiale for analysen (Schiffrin 1994). Have (1998, 1999) mener at man må ta i bruk CA ut i fra sine egne forutsetninger og formål med forskningen. Det finnes forskere som benytter seg av en syntese av CAs analyseapparat med en teoretisk forankring i dialogismetanken, ikke minst Per Linell (Se blant annet Linell 1998).

¹² Som skrevet i begynnelsen av kapitlet ledet etnometodologien til utviklingen av CA (Heath 1997).

2.4.3 Rolle og posisjoner

All menneskelig samhandling innebærer at vi forholder oss til hverandre, og hva vi sier eller gjør forteller noe om hvordan vi ser på oss selv og den vi samhandler med. Kommunikasjon har dermed alltid en relasjonell side, og dette kan også forstås ved hjelp av begrepene *roller* og/eller *posisjoner*. Rollebegrepet er mye brukt, både i hverdagspråket og innenfor ulike fagtradisjoner – deriblant CA. Begrepet er blitt kritisert for å være statisk (Linell 2005), og dermed lite egnet i en analyse som handler om nettopp å fokusere på hvordan deltakerne i samhandling alltid posisjonerer seg selv og hverandre. Bublitz (1988) har gitt et alternativ for begrepene taler og tilhører da han opererer med tre ulike roller for deltakerne i en samtale. Rollene kalles *primærtaler*, *sekundærtaler* og *lytter*. *Primærtaleren* er den som gir et større bidrag til et emne ved å introdusere det, bytte eller avslutte det, samt å rapportere og fortelle innen emnet. *Sekundærtaleren* gir et mindre bidrag om et emne. Det kan være å si seg enig i noe, støtte eller tvile. Videre tar ikke taleren initiativ til å innføre et nytt emne, men er en aktiv kommentator av det primærtaleren styrer. *Lytteren* derimot, er en deltaker som gir minimalt med respons i form av å vise at den har hørt (Bublitz 1988, s.161)

Innen nyere samtaleforskning har man vært opptatt av hva man kaller asymmetri i dialogen. Linell (1998) mener at kommunikasjon er avhengig av asymmetri. Hvis ikke mennesker hadde hatt asymmetriske kunnskaper hadde det ikke vært noen vits i å kommunisere mener han (Linell 1998) Normalt er barn-voksen-samtaler asymmetriske (Linell 1998), hvor voksne tilstrever språklig symmetri og tilrettelegger forholdene til barnets beste, såkalt barnetilpasset kommunikasjon (Velvatne 2002). Selv om dialogen er preget av asymmetri, kan man i følge Rommetveit (2001, 1999) ikke snakke om en informasjonstransport når mennesker samhandler med språk. Denne tankegangen har den klassiske *språkhandlingsteorien* (speech act theory) blitt kritisert for fordi den utformet språkhandlingene med et tyngdepunkt på den enkelte ytring i isolering. CA mener man da ser bort i fra den rollen samtalepartneren har (Norrby 1996). Bakhtin skriver i sin bok *Spørsmålet om talegenrene* (1998) om

hvordan både sender og mottaker tar sin andel i dialogen. Mottakeren er aktivt medskapende ved å forme både tankene og utsagnene til adressaten (Rommetveit 2001, 1999). En tur får sin mening ut i fra plassering og sammenheng med andre utsagn og sekvenser av handlinger (Have 1999), noe jeg har tatt med meg i analysearbeidet. Det ville altså ellers vært umulig å si noe om hvordan barnet tar turer i en dialog og svarer adekvat i forhold til konteksten.

3. Metodiske overveielser

I dette kapitlet blir studiets design og metodiske tilnærming presentert for å klargjøre egne vurderinger og valg ved å gi en beskrivelse og begrunnelse av designet. Videre beskrives informanten, hvordan forskningsarbeidet ble gjennomført og hvordan dataene ble analysert. Sist i kapitlet vil jeg også se på hvilke begrensninger undersøkelsen har gjennom drøfting av dens kredibilitet.

3.1 Kasus design

Problemstillingen og utvalgskriteriene har vært utgangspunktet for valg og utvikling av design, samt for valg av metoder. Et *design* kan i følge Yin (2003) forstås som forskningsprosjektets overordnede logikk som knytter dataene til forskningsspørsmålene. I denne oppgaven er et ikke-eksperimentelt kasus design valgt hvor jeg bygger både på tidligere forskning og på data samlet inn til denne undersøkelsen (Befring 2002).

Når et felt er lite utforsket, som pragmatisk kompetanse hos barn med CI¹³, synes kasusstudier å representere en hensiktsmessig eksplorerende tilnærming. Ved kasuistikk må man vise den største grundighet og nøyaktighet ved gjennomføringen av datainnsamlingen. Samtidig stilles det krav om en mest mulig fylldig dokumentasjon (thick descriptions) av kasuset (Skogen 2006b). Her er min intensjon å komme bak andres karakteristikk og kliniske tester av barnet, og slik finne ut hvordan det virkelige liv kommer til uttrykk i de hverdagslige samspillsituasjonene.¹⁴ Det kan tenkes at de som kommuniserer med barnet hver dag kan bli litt blind for hvilken kompetanse barnet egentlig er i besittelse av, og at det derfor er

¹³ Se kapitel 1.1

¹⁴ I kapitel 3.3 skriver jeg mer utfyllende om hvordan jeg har forsøkt å imøtekomme kravet om fylldig dokumentasjon samt det å være grundig og nøyaktig under datainnsamlingen.

hensiktsmessig å komme utenfra. Undersøkelsens design tillater ikke at jeg kan trekke konklusjoner vedrørende barn med CI og pragmatisk kompetanse. Mitt ønske er å bidra til utvikling og kunnskap om barn med CI, men også innenfor fenomenet pragmatikk. Da pragmatiske vansker er et fenomen innenfor logopedien som det er lite fokus på kan kanskje dette studiet bidra til at barn med vansker innenfor området kan møtes med større kunnskap og en videre utredning av vanskene. Slik kan kanskje mitt bidrag innebære det Befring (2002) refererer til som generaliserende kunnskapsoverføring.

3.2 Metodisk tilnærming

For å kartlegge pragmatisk kompetanse var det for meg hensiktsmessig med observasjon av naturlige samtaler siden pragmatikk er språket i bruk. Som nevnt tidligere er fremgangsmåten min inspirert av CA¹⁵ og jeg bruker prinsippene på en kvalitativ måte siden det er kvaliteten i samspillet som er det interessante. Kvalitativ tilnærming er også det som er mest vanlig innen CA studier (Have 1999).

Designfleksibilitet er et begrep som ofte brukes for å beskrive kvalitativ forskningstilnærming fordi man ikke bestemmer så mye på forhånd men lar det fremtre underveis (Vedeler 2000). Dette har vært viktig i dette studiet da fleksibilitet også er et sentralt poeng i CA (Have 1999). Kvalitative metoder forutsetter ofte direkte og personlig kontakt med menneskene man skal studere i deres eget miljø.

Innen kvalitativ forskning er det vanlig å prøve å ta informantens perspektiv, noe som har hjulpet meg i analysearbeidet. Slik gir kvalitative metoder mulighet for en fyldig, detaljert og meningsfokuset beskrivelse (Se blant annet Vedeler 2000 og Silverman 2001).

¹⁵ At min undersøkelse er *CA inspirert* vil si at det utføres innen en videre ramme enn *ren CA*, som i denne undersøkelsen innebærer en mer praktisk interesse for situasjonene som konstitueres av samtalen. Ofte brukes begrepet *anvendt CA* om denne typen studier (Have 1999).

I arbeidet med analysen så jeg etter hvert et behov for å gjøre noen enkle tellinger av Emilies ytringer som jeg har klassifisert og fremstilt i tabeller. Dette var for å belyse deler av materialet som vanskelig lot seg vurdere ut i fra den kvalitative analysen (Silverman 2001). Valget gjenspeiler det Befring (2002) sier om at metodelæren ikke må ses som en tvangstrøye, men at metodeforståelsen må preges av fleksibilitet og tilpasning.

3.2.1 CA som metodevalg

Da jeg bestemte meg for å skrive om barn med CI og pragmatisk kompetanse, var diskursanalyse (DA) et alternativ jeg vurderte. Valget falt til slutt på CA fordi jeg ikke syntes metoden ville fange opp alt jeg var ute etter. Jeg ønsket å fokusere på de observerbare handlingene, mens DA går mer bakom og utover selve samtalens form og innhold (Lind 2000a), og er mer opptatt av hva handlingene fører til i et helhetsperspektiv enn av handlingene i seg selv (Sanders 2005). Videre ser CA på en samtale som et produkt av et samarbeid mellom deltakerne i kommunikasjonen (Have 1999), og mange CA-tilhengere har derfor kritisert DA for manglende fokus på alle deltakerne (Silverman 2001) (jf. Kapittel 2.4.3).

I dag blir CA brukt innenfor flere ulike disipliner, blant annet i studiet av pragmatiske aspekter ved Survey intervjuer (Have 1998) og afasi (Lind 2000b). Som Mey (2006a: 1145) så treffende sier det; `there is more to Conversation Analysis than the study of turn-taking and its mechanisms`. Selv om CA i dag opptrer innenfor ulike fagområder og disipliner ser den ut til å beholde sin identitet med tanke på metodologi og analyse. Det har vært viktig for meg å holde fast ved denne identiteten selv om min tilnæringsmåte bare er *CA inspirert*. Ulik andre former for sosial forskning, tilbyr ikke CA noen metode i den forstand at den har en prosedyre på hvordan man går frem (Have 1999 og Heath 1997). På bakgrunn av dette kan CA bli tolket som ustrukturert (Se blant annet Atkinson & Heritage 1984, Schegloff 2007), derfor var litteratur med beskrivelser av hvordan andre forskere har praktisert metoden vesenlig for gjennomføringen av dette studiet (Se blant annet Sacks & Jefferson 1992a, 1992b).

Miller (1997) ser på CA som en analytisk virksomhet, og ikke bare deskriptiv og impresjonistisk. Det er nettopp dette som gjør CA så anvendelig i denne undersøkelsen da problemstillingen krever en grundig analyse av dataene. Gjennom analysen forsøker jeg å kartlegge hvordan gangene i samtaler blir forstått og produsert, noe som er hensikten med CA (Drew 2005). Videre har jeg en klar problemstilling som jeg ønsker å finne svar på, men den innebærer ingen forventinger om hva jeg skal finne. Jeg er derfor induktiv slik CA hevder at man bør være (Have 1999). Likevel kan man selvfølgelig spørre seg om dette overhodet er mulig. Uansett vil man ha en viss forforståelse som man møter ethvert forskningsobjekt med. Det kan derfor synes vanskelig å fullt ut tilfredsstillende de kravene som CA har til naturlig observasjon av data, men utgangspunktet er interessant. Man går utover det som tradisjonelt har blitt ansett som analysemetode innen språkvitenskapen for å kunne si noe om hvordan språkbrukere faktisk forholder seg til språket.

Kontekstens betydning i en dialogisk inspirert CA undersøkelse

Uti fra koblingen mellom CA og dialogismetanken har jeg tatt enkelte reservasjoner i forhold til CA som spesielt gjelder mindre fokusering på det rent strukturelle til fordel for en mer funksjonell tilnærming. Når det gjelder kontekst vil jeg benytte meg av et videre kontekstbegrep enn hva for eksempel Sacks (se Sacks m. fl. 1992a, 1992b) benyttet seg av. Sacks linket mening og kontekst til ideen om sekvens¹⁶. Han uttrykker slik en teori som argumenterer for at sekvenser av handlinger er hovedsakelig hva vi mener med kontekst, og at meningen med en handling er formet av sekvenser av tidligere handlinger som det stammer fra. CA er slik sett sammenligninger av analyser av handlinger, styrt av konteksten og intersubjektivitet fordi alle tre av disse egenskapene er simultane, men ikke alltid bevisste hensikten til deltakernes handlinger. Antagelsen er da at det i hovedsak er igjennom interaksjon at konteksten blir til (Heritage 1997). Dette er bare en av de mange aspektene ved kontekst som trer frem. Andre forskere innenfor CA-tradisjonen benytter seg i større

¹⁶ *Kontekst* kan enkelt forklares som rammene som omgir en situasjon (Lind 2000a). Begrepet *sekvens* velger jeg å tolke og bruke både overordnet om lange strekk i samtalen og om mindre enheter innenfor disse.

grad av det dialogiske kontekstbegrepet (Se for eksempel Lind 2000b, Linell 1998). Jeg vil nå vise til tre hovedprinsipper som Linell (1998: 85-88, s. 210) trekker opp for en dialogisk forståelse av diskurs¹⁷, nemlig; *sekvensialitet*, *felles konstruksjon* og *gjensidighet mellom handling og virksomhet*. Han mener at valget om hvilket prinsipp til dels er et spørsmål om hvilke perspektiver man velger som analytiker.

Sekvensialitet (*sequentiality*) innebærer at ytringer og språkhandlinger får store deler av sin mening fra hvilken posisjon de har i en sammenheng, betydningen deres avhenger av det omkringliggende tekstlige (ko-teksten) (Linell 1998). Denne sammenhengen har jeg derfor tatt med når jeg har studert enkeltutdrag fra samtale. Emilies utsagn har ikke blitt tolket i isolasjon men ut i fra deres sekvensielle lokalisering (McTear & Conti-Ramsden 1992, Linell 1998).

Felles konstruksjon (*joint construction*) er begrepet som brukes for å sette fokus på at all språkbruk er sosial – språket som system er utviklet gjennom samhandling og bruk, og mennesker lærer språket gjennom samhandling. At språkbruk er sosialt er en grunnforståelse i all samtaleanalyse: en samtale er noe deltakerne erfarer og gjør sammen, en samtale utvikler seg ut fra hvordan deltakerne gjensidig orienterer seg mot hverandre. Slik kan en si at ethvert bidrag i en samtale er produsert i fellesskap. Innen språkhandlingsteorien (se kap. 2.3.2) har man i følge Linell fokusert på talerens intensjoner med individuelle utsagn. Dette mener han at en dialogisk teori må se på som villedet (Linell 1998).

Prinsippet om **gjensidighet mellom handling og virksomhet** (*act activity interdependence*) handler at deltakerne i en interaksjon alltid forholder seg til den overordnede virksomheten (eller aktiviteten, situasjonen). Alle ytringer, handlinger og diskurs er innebygd i større virksomheter. Samtidig eksisterer disse virksomhetene nettopp gjennom ytringene og handlingene på mikronivå og konstituerer hverandre gjensidig.

¹⁷ Begrepet *diskurs* viser til alle tekstene i en kontekst. I denne sammenhengen vil *tekst* si en språklig helhet innenfor en kommunikativ aktivitet (Lind 2000a).

3.3 Utvalgskriterier

Utvalg av informanten til studiet ble foretatt på bakgrunn av fokus for undersøkelsen, noe som er den vanligste utvalgsprosedyren i kvalitative forskningsprosjekter. Denne type utvalg blir ofte kalt for hensiktsmessige eller strategiske utvalg. Emilie kan altså ikke sies å være representativ for en populasjon, men kan heller ses på som et *informasjonsrikt individ* med tanke på hva som er formålet med undersøkelsen (Befring 2002, Vedeler 2000). Generelt innen kvalitative studier er kvaliteten på analysen viktigere enn utvalg, og det er vanlig å ikke ha alt for strenge utvalgskriterier (Vedeler 2000). For å kunne svare på problemstillingen ble allikevel følgende kriterier nødvendige:

Implantasjonsalder¹⁸ på inntil 12 måneder Operasjoner blir i dag utført tidligere enn for noen år siden, og mye tyder på at operasjonsalderen kommer til å synke ytterligere. Dette viser seg å ha positiv effekt på språkutviklingen (Waltzman 2005), og er i kombinasjon med synkende implantasjonsalder bakgrunnen for valg av kriteriet.

Ingen andre funksjonshemninger og/eller tilleggstilstander av betydning

Bakgrunnen for valget av dette kriteriet er at jeg kan konsentrere meg om CI spesielt. Derfor ble kriteriet om at barnet ikke kan ha en tilleggstilstand eller funksjonshemning som er antatt å kunne påvirke den språklige utviklingen vesentlig.

Barnet har brukt implantatet store deler av dagen siden det ble implantert

Studiet til Wie (2005) viste en sammenheng mellom barn som ikke brukte implantatet alle våkne timer og redusert taleoppfattelse. Hun skriver at det er rimelig å anta at bruk av implantatet påvirker taleoppfattelse, men at dårlig taleoppfattelse med implantatet også kan påvirke hvor mye implantatet brukes.

¹⁸ Betegnelse på hvor gammelt barnet var da det fikk cochleaimplantat.

Informanten går i barnehage Studiet av pragmatiske ferdigheter involverer analyse av kommunikasjon med forskjellige partnere (Turkstra m. fl. 2005 i Toe, Beattie & Barr 2007). Derfor er barnehagen et praktisk sted å gjennomføre videoobservasjonene siden barnet kan filmes i samspillsituasjoner med både liten og stor barnegruppe, samt med voksne. Begrepet implantasjonsalder bruker jeg som en betegnelse på hvor gammelt barnet var da det ble implantert.

Jeg tok kontakt med Rikshospitalets øre-, nese- og halsavdeling som hjalp meg med å få en informant til undersøkelsen. De informerte foresatte til CI-opererte barn angående mitt prosjekt, og de som var interessert fikk skriftlig informasjon om prosjektet og en samtykkeerklæring i posten. Slik ble kontakten formidlet mellom informanten og meg. Videre tok jeg telefonisk kontakt med barnets respektive barnehage og sendte de informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse. De stilte seg positive. Siden andre barn også kunne bli med på videoopptakene mottok alle foresatte informasjon om prosjektet samt samtykkeerklæring. Da disse var mottatt kunne innsamlingen starte.

3.3.1 Informant

Emilie er født med en sjelden sykdom som kalles Jerwell-Lange-Nielsen-Syndrom¹⁹. Dette vil si at hun er født døv samtidig som hun har en hjertefeil som betegnes som Lang QT syndrom (LQTS) (Laboratoriet for eksperimentell Cardiology 2007a). Syndromet involverer hjertets elektriske system, og hos personer med LQTS tar det lenger tid å gjenopplade hjertet enn normalt. Dermed forlenges det såkalte QT-intervallet, som er et mål på hvor lang tid det tar å gjenopplade hjertets elektriske system for hvert hjerteslag. Mennesker med LQTS har en økt risiko for besvimelser og risikerer hurtige unormale hjerterytmmer som i verste fall kan føre til hjertestans

¹⁹ Så fremt jeg vet vil ikke denne hjertefeilen kunne ha noen påvirkning på Emilies språkutvikling annet enn det faktum at hun er født døv pga. sykdommen.

(Laboratoriet for eksperimentell Cardiology 2007b). Emilie får medisin som reduserer faren for anfall betraktelig.

Da Emilie var 8 måneder gammel fikk hun implantert CI, og 1 måned senere fikk hun satt på lyd. Emilie får en oral tilnærming hvor målsettingen er å lytte og forstå talespråk primært via hørselssansen, slik at hun kan kommunisere oralt verbalt. I Emilies opplæring har det derfor ikke blitt anvendt tegnspråk eller tegn som støtte til talen. Hun begynte i barnehagen når hun var 15 måneder gammel, og under opptakene mine hadde hun akkurat fylt tre. Jenta er derfor godt kjent med både barnehagens rutiner, personalet og de andre barna. I barnehagen har Emilie språktrening to ganger daglig hvor hver økt varer rundt en halv time. To ganger i uken er Emilie og tre andre barn i gymsalen. Dette er fordi Emilie skal få motorisk trening, spesielt fokuseres det på lek som utfordrer balansen da dette er noe hun sliter med. Videre er hun med på felles faste aktiviteter som blant annet samlingsstund. Når jeg tok opptak av samlingsstunden var Emilie svært lite deltakende. Personalet kunne fortelle at hun ofte ikke deltok så mye, men at det varierte noe. En av de uttrykte det slik; *noen ganger bestemmer hun seg rett å slett for ikke å snakke*. Videre tilføyde hun at hun ofte hørte Emilie synge sangene fra samlingsstunden for seg selv på vei ut av rommet. Kanskje blir hun litt sjenert i større forsamlinger? Når de har trening og hun er alene med en voksen viser hun at hun kan sangene, samt viser glede ved å synge de.

3.3.2 Resultater fra tester og spørreskjema

Testresultatene som jeg fikk tilgang til ved Rikshospitalet var fra *SmåØrer* (LitteEars), *ESP-N Tidlig taleoppfattelsestest* og *Mullen Scales of Early Learning* (Mullen).

SmåØrer (LittlEars) er et spørreskjema som dekker hørselsutviklingen i de to første årene etter at barna har fått tilgang på lyd. Testen består av et spørreskjema til foreldre hvor de besvarer hvilke reaksjoner på lyd de har observert hos barnet. Resultatene

viser at når Emilie hadde en hørselsalder på 12 måneder²⁰ hadde hun en skåre som lå under forventet verdi i forhold til normalthørende barn men akkurat innenfor minimum verdi. Ved 16 måneders hørselsalder lå hun enda nærmere gjennomsnittet, og når hun hadde en hørselsalder på 19 og 22 måneder viser testen at hun har en skåre lik de fleste barn med en normal hørselsutvikling (LittleEARS 2007).

ESP-N Tidlig taleoppfattelsestest er den norske utgaven av ESP (Early Speech Perception test) og er modifisert og tilpasset norske forhold. Testen måler lukket taleoppfattelse²¹. Da det er ønskelig å teste hørsel og ikke begrepskunnskaper skal testleder forsikre seg om at barnet kjenner til begrepene som brukes (Wie 2005). Emilie fikk en skåre på 92 %. På Rikshospitalets taleoppfattelsesskala som går fra 0 til 10 plasseres hun i kategori 5. Emilie var ikke villig og moden nok til å bli testet med åpen taleoppfattelse av enstavelsesord. Ut i fra dette kan man ikke si om taleoppfattelsen er aldersadekvat men bare at hun oppnår høyeste skåre på den testen som hun er villig og moden nok ut i fra alder til å gjennomføre.

Jeg fikk også tilgang til deler av Emilies testresultater fra *Mullen Scales of Early Learning*. Resultatene som var interessante for denne undersøkelsen var hvilken skåre Emilie fikk på impressivt og ekspressivt språk. Den impressive testdelen søker å si noe om barnets audiologiske oppfattelse og audiologiske hukommelse. Vekten av testen legges på barnets evne til å dechiffrere verbal informasjon samtidig som barnet bidrar mindre verbalt ved å svare på spørsmål som krever opp til tre ords ytringer eller peke på bilder. Barnets ekspressive språk måler barnets taleevne og språklig uttrykksmåte (Mullen 1995). Emilie fikk en skåre som lå under gjennomsnittet både på den ekspressive og impressive språktestdelen.

²⁰ Hørselsalder hos barn med CI vil si hvor lenge det er siden første lydtilpasning (Wie 2005).

²¹ *Lukket taleoppfattelse* innebærer at tale oppfattes når det foreligger et begrenset antall valgmuligheter (i for eksempel bilder eller ord) eller når temaet på forhånd er kjent. *Åpen taleoppfattelse* derimot innebærer oppfattelse av fonemer, ord eller setninger presentert kun med auditiv stimulus uten tilgang på taleavlesning (Wie 2005).

3.4 Gjennomføring av datainnsamling

Da grundighet og systematikk i planlegging og gjennomføring er av den aller største betydningen ved kassstudier (Yin 2003), forberedte jeg meg godt før jeg begynte datainnsamlingen²². Jeg ville gjøre videoopptak av naturlige samspillsituasjoner som normalt oppstår i løpet av barnehagehverdagen, og tilbrakte derfor tre dager i barnehagen. For å kartlegge pragmatiske ferdigheter er det essensielt å observere barn i ulike aktiviteter, situasjoner og relasjoner (Andersen-Wood & Smith 1997), og det var derfor viktig for meg å observere Emilie i ulike samspillsituasjoner som barn-barn, barn-voksen og voksen-barnegruppe. Videre ville jeg ha både tilrettelagte aktiviteter og frilek, samtidig som det var ønskelig å ivareta mest mulig naturlige og spontant oppståtte samspillsituasjoner i tråd med CA's ånd (se blant annet Have 1999). Det ble tidvis problematisk å ikke skulle bestemme når det skulle filmes på forhånd²³, særlig i forhold til voksen-barnegruppe-samspill da samlingsstund er en naturlig opptakssituasjon. Da sitter de tett noe som gjorde at det var lett å fange inn alle uten å måtte flytte på personer. For å få fokus bort fra kameraene satte jeg de opp før barna kom inn i rommet. Jeg tok til sammen opptak av 3 samlingsstunder på rundt 30 minutter hver. I samarbeid med personalet bestemte jeg meg for å delta i samlingsstunden da barna var trygge på meg. Bakgrunnen for dette er at man i oppfattelsen av sosial kontekst ikke kan la video erstatte observatørens mer fleksible øyne og øre (Vedeler 2000).

Når det gjaldt samspill mellom jevnaldrende var lekesituasjonen knyttet til dukkekroken eller annen lek som er begrenset til et lite fysisk område anvendelig. Her ble det ett opptak i dukkekroken og ett par opptak med lek inne på selve avdelingen med en varighet på til sammen 80 minutter.

²² Jeg viser til kapittel 3.6 hvor jeg beskriver hvordan jeg forberedte meg for å høyne kredibiliteten.

²³ Jamfør Kapittel 3.2.

I forhold til voksen-barn samspill har jeg en naturlig oppstått situasjon hvor Emilie rydder klosser med hjelp fra en voksen. Videre har jeg tre opptak fra øvingstimer som Emilie har fast to ganger hver dag. På disse opptakene ble lyd- og bildekvaliteten spesielt god siden kameraene kunne stå like ved ansiktet til deltakerne. Her valgte jeg å gå ut for at samtalen skulle gå så naturlig som mulig, da jeg anså min påvirkning som større i en dyade enn en gruppe. Emilie var vant med å bli filmet inne på dette rommet, så det virket ikke som om hun tenkte så mye over kameraet som stod der. Jeg har presentert transkripsjoner fra alle disse samtalene som jeg har delt inn i 5 sekvenser.

Under datainnsamlingen valgte jeg å være deltakende observatør selv om den distanserte forsker i følge Gold (1969, referert fra Solberg 1996) ofte blir sett på som et ideal. Jeg snakket med barn og voksne, deltok i samlingsstunder og måltider. Bakgrunnen for dette valget er at en distansert forskerrolle ville være vanskelig å oppnå (Solberg 1996, Vedeler 2000). Sannsynligvis ville barn og voksne i barnehagen ikke godtatt en slik atferd og ønsket deltakelse fra min side og slik ville det også vært vanskelig å oppnå kunnskap.

3.4.1 Bruk av video

I dag er det stor interesse for å studere ikke-verbal kommunikasjon gjennom bruk av video, og Heath ser på CA som en viktig ressurs i analysen av samtaler også når det gjelder det visuelle (Heath 1997). I denne undersøkelsen har bruk av video vært vesentlig da pragmatisk kompetanse viser seg mye i ikke-verbal kommunikasjon. I tillegg har det visuelle vært en styrke når talen har vært vanskelig å kode. I en gruppesamtale var det blant annet lettere å se enn å høre hvem taleren henvendte seg til. Video gav meg også den fordel at jeg kunne se over opptaket flere ganger og slik forbedre transkripsjonene. I følge Silverman (2001) gir dette en mindre individuell og subjektiv fortolkning enn personlig observasjon.

Observasjon av flere menneskers kommunikative samspill konfronterer oss med videoteknikkens begrensninger både når det gjelder bildedekning og lyddekning

(Kofoed 1997). Her støtte jeg på det dilemmaet at jeg ikke kunne dekke kommunikasjonen tilstrekkelig ved hjelp av et enkelt kamera. Den tekniske dublering, hvor jeg anvendte to kameraer bød på mange utfordringer. Første utfordring var å plassere kameraene slik at alle deltakerne ble fanget inn på en best mulig måte. Flytter man på menneskene innenfor kameraets synsvinkel, vil man forstyrre den naturlige kommunikasjonen. Derfor krever videoobservasjon at informantene er innenfor et begrenset område, samt at de er bundet til forholdsvis faste fysiske posisjoneringer²⁴ (Kofoed 1997). Den største utfordringen var i forhold til transkribering når opptakene fra begge kameraene skulle settes sammen. Problemet ble løst ved å komprimere bildene så det ble plass til begge opptakene på den samme bildeflaten slik at de ble spilt av synkront på hver sin halvdel av skjermen, såkalt *splitscreen*. Det betyr at jeg fikk et langt mindre bilde av personene. Dette løste jeg ved hjelp av en DVD spiller og en 28 tommer tv.

Videoapparatene²⁵ jeg benyttet har ikke retningsfleksible mikrofoner slik at det i gruppesamtalene ble svakere gjengivelse av konversasjonen (Vedeler 2000). Jeg lyktes ikke med å få tak i en mikrofon som kunne kobles til kameraet, og en ekstern mikrofon ville skapt store tekniske utfordringer siden jeg skulle lage splitscreen. En annen, og kanskje den viktigste grunnen til at jeg ikke valgte ekstern mikrofon er at den kan forstyrre den naturlige samspillsituasjonen. Allikevel var lydgjengivelsen tilfredsstillende på de utvalgte opptakssituasjonene.

Siden videomediet fanger inn både bilde og lyd, virker det så realistisk at man nesten ser på opptak som virkeligheten. Kofoed (1997) retter fokus mot at videoopptak bare er fragmenter av informantenes liv. Disse tankene har jeg tatt med meg i bearbeidelsen av materialet. Samtidig viser opptaket fragmenter av personer i dagligdags kommunikasjon. Som et forsvar for reliabiliteten i CA studier uttrykte

²⁴ Da disse avgrensninger skal defineres av den naturlige situasjon (Kofoed 1997), valgte jeg ut samtalsituasjoner som ivaretok dette kravet for å bevare materialets autenticitet og verdi (se kapittel 3.4).

²⁵ Videoapparatene jeg benyttet var av typen Canon MV5i.

Sacks seg slik: `Other things, to be sure, happened, but at least what was on the tape had happened` (Sacks, Atkinson & Heritage 1984, s. 26).

En annen faktor å være seg bevisst er videomediets innvirkning på aktørene slik at virkeligheten kan bli en annen (Kofoed 1997). For å redusere graden av innvirkning brukte jeg for det første tid på å venne gruppen til videokameraet (Vedeler 2000). De første opptakene har jeg studert men ikke brukt i selve analysen da deres hovedfunksjon i første omgang var å venne informantene til mediet. At Emilie er vant med å bli filmet reduserer også kameraets innvirkning. Videre flyttet jeg ikke på menneskene (se begynnelsen av dette kapittelet), og før hvert opptak gjorde jeg vurderinger om jeg skulle være til stedet (se kapittel 3.4).

3.4.2 Bruk av feltnotater

Under oppholdet mitt i barnehagen førte jeg feltnotater som bestod av relativt konkrete beskrivelser av samtalene og den konteksten de foregikk i. Arbeidet krevde nøyaktighet, og i følge Hammersley og Atkinson (1996) ligger det mye arbeid bak gode feltnotater. Underveis måtte jeg spørre meg selv hva jeg skulle skrive ned og hvordan. Jeg tok notatene rett etter observasjonen slik at detaljene ikke skulle bli visket ut og episoder bli glemt eller uklare. Det ideelle er å ta notater under selve observasjonen (Hammersley & Atkinson 1996), noe som var vanskelig da jeg stort sett enten var deltaker eller håndholdte kameraet.

Feltnotatene mine inneholder informasjon om barnehagens fysiske utforming, hvor samtalepartnerne befant seg, hva som hadde skjedd i forkant og hva som skjedde i etterkant av situasjonene. Videre lagde jeg pseudonymer på deltakerne og noterte ned barnas alder. Jeg noterte ned informasjon som jeg fikk om Emilie og om barnehagens rutiner, samt ting jeg så og hørte som kunne belyse problemstillingen. Slik var feltnotatene en hjelp til å forstå helheten, delene og sammenhengen mellom disse (jmf den hermeneutiske sirkel i kapittel 3.5).

3.4.3 Transkripsjon

For å gjøre samtalene tilgjengelige for analytiske vurderinger var det nødvendig at det som ble formidlet under kommunikasjonen fikk en mer håndfast form. I første omgang for meg, og i andre omgang for publikum. Denne overføringen fra samtale til skrift kalles transkribering. Tale overført til skrift vil alltid miste noe av sin opprinnelige karakter (Vedeler 2000). Have (1999) sier at en i arbeid med transkripsjon aldri kan gjengi en samtale korrekt blant annet fordi det er umulig å skrive ned alt som skjer. Dette tok jeg med meg som en grunnforståelse. Allikevel laget jeg en ganske rik transkripsjon siden man ikke kan vite på forhånd hvilke detaljer som viser seg å være viktig i analysen. Perakyla (1997) mener at det er problematisk at mange forskere utelater viktige detaljer. Han foreslår at man heller kan fjerne det som er unødvendig etter hvert, noe jeg har gjort for å hindre at fremstillingen blir rotet fremfor funksjonell.

Det finnes ikke et like etablert transkripsjonssystem for ekstralingvistisk kommunikasjon som for verbal (Have 1998). Jeg opplevde det derfor svært vanskelig å beskrive ekstralingvistisk kommunikasjon verbalt, noe som er i tråd med Alrø og Kristiansen (1997) sin oppfatning. Jeg har forsøkt å gjengi det som syntes vesentlig for slik å løfte frem de fenomenene i samtalen som jeg har studert (Have 1999).

En annen usikkerhetsfaktor ved transkripsjon er registrering av pauser. Jeg har valgt å registrere lengden ved sekunder²⁶, men pauser kan være så mangt. Karakteren av pausene er interessante for å forstå pausens funksjon i interaksjonen. Det er også vanskelig å avgjøre hvem pausen *tilhører*. Er det personen som nettopp har talt eller den som taler i neste omgang? (Have 1999). Dette har jeg reflektert rundt i arbeidet med analysen. Til tider måtte jeg også avgjøre om en ytring skulle regnes som en egen tur eller for eksempel en minimal respons underveis i en annens tur.

Alrø og Kristiansen (1997) trekker også frem tegnsetting som en usikker faktor da man ikke sier komma og punktum når man snakker. Min bruk av tegnsetting er ulik skriftspråkets regler. Pauser blir markert med antall sekunder og spørsmålstejn etter et ord betyr stigende tonefall og ikke nødvendigvis et spørsmål²⁷. Man må derfor ha andre krav til korrekthet når man leser transkripsjonene (Alrø & Kristiansen 1997).

Transkripsjoner er tidkrevende, men min, som i mange andre undersøkelser, var det ikke nødvendig å transkribere alle data fra videoopptakene (Vedeler 2000). Selv så jeg igjennom alle opptakene mange ganger før jeg tok vekk de som fremstod som mindre interessante eller som hadde dårlig bilde og/eller lyd kvalitet. Jeg hadde 5 timer med rådata, og valgte ut til sammen ca 3 timer. For å bli kjent med dette materialet begynte jeg å grovtranskribere alt, og slik sto enkelte deler frem som spesielt vesentlige etter hvert som jeg opplevde økt innsikt i materialet. I tråd med Schegloff (2007) sine anbefalinger tok jeg så å fintranskribere disse til sammen 106 minuttene. Opptakene ble spilt av gang på gang slik at transkripsjonene ble mer og mer nøyaktige og detaljrike. Underveis foretok jeg valg om hvor fokus skulle ligge, og hva som derfor opplevdes uvesentlig å få frem i transkripsjonene. Detaljnivået i transkripsjonen var altså noe som ble justert underveis i prosessen.

Jeg har fulgt normalortografi i transkripsjonene mine med en begrunnelse om å gjøre de lesbare og tilgjengelige. Dette er altså ingen fonetisk transkripsjon da for eksempel *barnet* og *det* skrives med bokstaven *t* i slutten av ordet selv om denne lyden er stum. Jeg har valgt å skrive bokmål på ord som ligger nær opp til skriftspråket, men særmerkte dialekttrekk og muntlige former ble tatt vare på og skrevet fonologisk. Dette synes jeg gjør transkripsjonene mer autentiske, men med tanke på personvernet har jeg allikevel valgt å utelate de aller mest lokale dialektordene. Emilies feiluttalelser av lyder og ord har jeg delvis valgt å skrive fonologisk for å få frem det barnlige uttrykket. Dette gjelder enkelte ord, mens de aller fleste har jeg valgt å skrive i samsvar med skriftspråket eller dialektbruk.

²⁷ Se vedlegg om transkripsjonsnøkler.

CA-konvensjonene er nok bedre tilpasset samtaler med færre deltakere, som ordner seg i en tilnærmet annenhver turtaking. Dette kan være en validitets- og reliabilitetstrussel i arbeidet mitt, fordi det kan ha blitt litt tilfeldig hva jeg har tatt med. Men CA er samtidig det analyseverktøyet som best fanger opp interaksjon, det i samtalen som er mellom deltakerne (Have 1999), noe som var det mest sentrale for meg.

3.5 Analyse av dataene

Jeg har tilnærmet meg analysen gjennom transkripsjonene, og den analytiske prosessen har basert seg på CA-prinsippene og teori og forskning om barns pragmatiske utvikling²⁸.

Jeg mener at CA tilbyr et godt begrepsapparat innen analyse av samtaler, likevel er det jeg som må bruke min sosiale kompetanse for å gi ytringstrekken mening (Have 1999, Silverman 2001). Begrepsapparatet gjør det mulig å si noe om samtaler på mikronivå, og har derfor vært nyttig i analysen. På noen områder har jeg likevel valgt å legge en litt annen definisjon til grunn for begrepene, slik at de ikke utelukker det dialogiske fundamentet (jamfør kapittel 3.2.2).

Siden samtaleanalyse er grunnleggende empirisk basert (Have 1999), har jeg derfor ikke jobbet ut i fra en hypotese og forsøkt å bevise eller motbevise noe. I stedet har jeg prøvd å se hva materialet har å fortelle meg i tråd med Have (1999) sine råd om *unmotivated looking*. Han skriver at termen impliserer at: `the investigator is “open” to discovering phenomena rather than searching for instances of already identified and described phenomena or for some theoretically preformulated conceptualisation of what the phenomena should be like` (Have 1999, s. 104). Gjennom denne åpne holdningen har jeg oppnådd økt innsikt. Mine empiriske data reflekterer det jeg har sett og hørt ved å spille igjennom videoopptakene mange ganger for så å transkribere

²⁸ Jeg viser til kapittel 1.1 og 2.2.1 angående utfordringer knyttet til kartleggingen av et barns pragmatiske ferdigheter.

dette. Siden transkripsjon innebærer seleksjon (jamfør kapittel 3.4.3) har jeg også gått tilbake til opptakene hvor jeg ofte oppdaget noe nytt å reflektere over. Jeg begynte vidt i starten og leste igjennom transkripsjonene flere ganger og noterte ned helhetsinntrykket som de gav meg. Videre tok jeg for meg enkeltfenomener, som for eksempel turtaking eller reparasjoner. Etter hvert stod enkelte deler frem som spesielt interessante, og de analyserte jeg mer detaljrikt. Videre er også det jeg sanset fra min tilstedeværelse i barnehagen av betydning. Parallellen her kan trekkes til den *hermeneutiske sirkel* (her referert fra Hide 2002), som er et uttrykk for `det vekselspillet mellom ei heilskaps- og ei delforståing som finn stad i kvar einaste fortolkning` (Hide 2002, s. 61). Dette vil si at alle sanseerfaringer og handlinger formidler en intensjon eller mening, og det er denne jeg som observatør har prøvd å finne. Etter hvert som jeg har sett og hørt stadig mer har jeg utvidet en forståelse og fortolkning av barnet og hennes pragmatiske ferdigheter. Kunsten kan i følge Hide (2002) sies å dreie seg om å komme frem til den riktigst mulige forståelse eller fortolkning av et meningsformidlende materiale. Allikevel har min bearbeidelse av delene og helheten ikke ført frem til en vurdering som det hersker intersubjektiv enighet om, og analysen kan derfor ikke avvise mulige andre forklaringer.

De delene som jeg fant spesielt interessante har jeg valgt å presentere gjennom transkripsjonsutdrag med analytiske kommentarer og drøftinger i innimellom. De legges slik frem i sekvenser. For å binde sammen sekvensene gir jeg kontekstbeskrivelser, noe jeg ser på som viktig for å gi leseren et inntrykk av hvordan samtalen forløper da konteksten er vanskelig å vise igjennom isolerte eksempler (Have 1999, Lind 2000a). Slik blir analysen det man kan kalle datadreven, konkret knyttet til empirien (Silverman 2001). Dette gir også leseren en mulighet til å sjekke analysen som er presentert mot deler av datamaterialet.

3.6 Krediabilitet

Da forskningen på en eller annen måte skal søke å gi en sann eller kredibel kunnskap vil jeg nå vurdere om de instrumenter som er anvendt måler det de er tenkt å måle

(reliabilitet). Videre vil jeg vurdere om mine konklusjoner som er trekt ut i fra materiale er gyldige (validitet), samt om resultatene kan gjelde andre barn med CI (generaliserbarhet).

3.6.1 Reliabilitet

Reliabiliteten i etnografiske studier kan, i følge Perakyla (1997), måles i forhold til i hvilken grad forskeren ville forventet å finne de samme resultatene hvis metoden ble brukt på samme måte en gang til. Forfatteren mener at nøkkelaspektene for å sikre reliabiliteten i CA studier involverer hva som er tatt opp, den tekniske kvaliteten på opptakene og om transkripsjonene er tilstrekkelige. Jeg vil i det følgende beskrive hvordan jeg har arbeidet med disse aspektene.

Før jeg møtte opp i barnehagen forberedte jeg meg godt. Dette innebar blant annet å sette meg inn i design og metode. Videre leste jeg litteratur og forskningsresultater rundt CI og pragmatikk. På bakgrunn av dette bestemte jeg meg for hvordan videoopptakene skulle foregå. Det var også viktig med kunnskapene for å sikre relevansen i hva som ble tatt opp samt at materialet fikk utgangspunkt i naturlige samspillsituasjoner i tråd med CA sin identitet. Videre vurderte jeg hvor mye jeg skulle ta opp, noe som i følge Perakyla (1997) er det viktigste valget i et CA studie. Han mener at et stort materiale absolutt har fordeler og øker representativiteten. Jeg grovtranskriberte et mye større materiale enn jeg fintranskriberte (jf. Kap. 3.4.3) da bearbeiding og analyse er svært tidkrevende. Dette vil kunne være en reliabilitetssvakhet i undersøkelsen. Derfor valgte jeg å ta i bruk hele det transkriberte materialet i utarbeidelse av de kvantitative dataene.

Forberedelsene innebar også å sikre den tekniske kvaliteten ved blant annet å gjøre meg godt kjent med kameraene i god tid før jeg startet å observere. I barnehagen tok jeg en del prøveopptak for å finne gode kameravinkler og lysforhold. Ettersom dette er første gangen jeg har brukt videoobservasjon, er jeg på ingen måte utlært. Allikevel gjorde forberedelsene at lyd- og billedkvaliteten ble tilfredsstillende for transkribering og analyse.

Da reliabilitet innen etnografi i følge Silverman (2001) er nært relatert til en god kvalitet på feltnotatene har jeg fulgt hans råd om å gjøre prosessen til notatene tilgjengelig tilgjengelige (jf. kapittel 3.4.2). Videre er kvaliteten på transkripsjonene vesentlig. Jeg har valgt å ta rike transkripsjoner, samtidig hvor jeg også har gått tilbake til videoopptakene for i større grad å sikre at viktige detaljer ikke har gått tapt. Som nevnt har jeg gjengitt ikke-verbale uttrykk verbalt, noe som har reliabilitetssvakheter da det er svært vanskelig og avhengig av min subjektive opplevelse (Silverman 2001) (jf kapittel 3.4.3).

En annen svakhet i undersøkelsen er at transkripsjon er en ferdighet som krever trening. Derfor burde jeg som nybegynner hatt en erfaren til å gjøre korrektur (Perakyla 1997), og deltatt i et såkalt *datamøte* (datasession) der forskere samles til diskusjon rundt materiale (Have 1999, Silverman 2001). Dette har ikke vært mulig for meg å gjennomføre, og jeg har derfor måttet stole på mine egne observasjoner og refleksjoner. For å høyne reliabiliteten har jeg lagt ved transkripsjonene for slik å gi leseren en mulighet til å gjøre egne refleksjoner og tolkninger.

3.6.2 Validitet

Validitet dreier seg om hvorvidt man kan stole på at resultatene man kommer frem til er riktige og har god kvalitet. Sentralt i drøfting av validitet blir her om jeg har fokusert analysen i forhold til tema og problemstilling, samt om funnene er overbevisende (Perakyla 1997, Vedeler 2000).

Før jeg gjorde videoopptakene forberedte jeg meg på hvilke samtalsituasjoner som ville supplere hverandre og dekke det jeg var interessert i²⁹, noe som i følge Hammersley (1990) høyner validiteten ved å gi et mer fullstendig bilde. Jeg har forsøkt å nærme meg et svar på problemstillingen gjennom fyldig dokumentasjon. Dette innebærer blant annet at transkripsjonene er trekt inn i analysen, noe som gir

²⁹ Dette var mine subjektive valg, og jeg kan derfor ikke være sikker på at disse situasjonene var de mest representative og informasjonsrike.

leseren anledning til å bruke revisortilnærming for å vurdere validiteten (Vedeler 2000, Yin 2003). I tillegg forsøker jeg å beskrive barnet gjennom relevant informasjon fra feltnotater, videoobservasjoner og resultater fra tester som Emilie har gjennomført ved Rikshospitalet.

Hammersley (1990) skriver i sin bok at en trussel mot validiteten er at informantenes atferd forandres fordi de er klar over at de blir filmet. Det vil være umulig å verifisere hvor stor *kameraeffekten* hadde på deltakerne (Have 1999), men det virket som om Emilie ikke tenkte så mye over kameraet da hun var vant med å bli filmet fra før. De andre barna var nok mer bevisst kameraet. Etter hvert så det likevel ut til at de i stor grad koblet meg og kameraet ut. Kanskje det var aller verst for de voksne? I ulik grad gav de uttrykk for at de ikke følte seg helt komfortable med å bli filmet, allikevel så det ut som om de opptrådte naturlig. Som jeg har vært inne på valgte jeg å kutte ut ekstern mikrofon, samt det å flytte på informantene for å få mest mulig naturlige samtaler. Videre tror jeg at *kameraeffekten* ble lavere da jeg valgte å gå ut av rommet under filmingen av dyadene. Da ble situasjonen mer som den brukte å være, og kanskje ble det derfor lettere å glemme kameraet som stod der.

Videre er min tolkning av hva jeg ser på opptakene av betydning. Jeg har forsøkt å minske registreringsfeil ved å spole videoopptakene frem og tilbake mange ganger (Hammersley 1990). Innen validitetsdiskusjonen, spesielt innen kvalitativ forskning, er det også en underliggende antagelse om separasjon mellom rå-observasjonene og resultatene som observasjonene fremstiller. Jeg har derfor gått tilbake til opptakene etter at transkripsjonene var skrevet for å løsrive meg fra gamle tankemønstre og slik ha mulighet til å oppdage noe nytt i materialet.

En sentral dimensjon innen validitet er samsvaret mellom det teoretiske paradigme og observasjonene som er gjort av forskeren (Perakyla 1997). I undersøkelsen har jeg vektlagt bruken av annen forskningslitteratur. Innen pragmatikk har jeg tatt for meg de områdene som stod frem som interessante i materialet med fokus på hva man kan forvente av en treåring. Jeg ønsket å finne flest mulig studier som tok for seg deler av det samme slik at analysen av de ulike ferdighetene ikke skulle baseres på grunnlag

av ett studium. Imidlertid klarte jeg ikke å oppnå dette innen alle de pragmatiske aspektene fordi det gjenstår mye forskning før man oppnår et overordnet bilde av den pragmatiske utviklingen (Andersen-Wood & Smith 1997).

Når det gjelder undersøkelsen slik den er gjennomført her vil det være elementer ved metoden som kanskje kunne ha vært gjort annerledes for å styrke validiteten. På grunn av tidspress er kanskje det største ankepunktet ved gjennomføringen at jeg burde ha fulgt barnet over en lengre periode. Det hadde minsket kameraeffekten og slik styrket validiteten.

3.6.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarheten er den siste dimensjonen når det gjelder kredibiliteten i dette studiet. Siden det ligger mye arbeid i et CA studie, er de fleste studier nødvendigvis basert på et relativt lite observasjonsmateriale (Perakyla 1997). Dette studiet baserer seg 5 timer rådata fra ett barn. I forhold til den tradisjonelle måten å vurdere generaliserbarhet kommer altså ikke dette studiet godt ut. Siden jeg ikke kan generalisere til populasjonen, må jeg tilnærme meg spørsmålet om generalisering på en annen måte (Have 1999).

I mitt studium tar jeg derfor i bruk *analytisk generalisering* som vil si at resultatene kan antyde hva som kan skje i en annen situasjon (Yin 2003). Gjennom CA-konseptene turtaking, deltakelsesrammeverk, turdesign og sekvensorganisering har jeg forsøkt å kartlegge Emilie sin pragmatiske kompetanse slik at leserne kan bruke funn fra dette tilfellet i andre lignende kasus. Videre kan man betrakte denne undersøkelsen som ett enkelt eksperiment som vil si at man på grunnlag av flere kasusstudier vil kunne etablere en teoretisk forklaring som kan etterprøves ved hjelp av flere kasus (Skogen 2006b). Slik kan mitt utvalg og forskningsfokus gi mening teoretisk fordi det har karakteristika som kan bidra til å bygge teorier og forklaringer. I denne undersøkelsen er det mer relevant å generere og replisere teori og empiri enn å generalisere empirisk (Have 1999).

3.6.4 Ethiske vurderinger

I kasstudier blir taushetsplikt og personvernet ekstra viktig, noe jeg klargjorde allerede i informasjons- og samtykkeskjemaene. Videokassetene og CD`ene ble forsvarlig innelåst og makulert etter prosjektslutt. Alle de som kunne bli med på videoen gav informert samtykke, og jeg fikk tillatelse fra etisk komité og Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) til å gjennomføre prosjektet. Alle har fått fiktive navn, og andre data som ville gjort det mulig å identifisere personene har blitt tatt vekk. I transkripsjonene er derfor de mest lokale dialektordene utelatt. I hele arbeidsprosessen har respekten for den enkelte informant vært sentralt.

I forskning hvor informantene har redusert samtykkekompetanse har forskeren et spesielt stort ansvar for å ivareta deltakerens integritet (NESH 2006). Dette var gjeldende i denne undersøkelsen siden et barn er studieobjektet, og det er derfor foreldrene som har gitt sitt samtykke om de ønsker at det skal delta som informant. Hun som er undersøkelsens fokus, men også de andre barna som ble med på opptakene, er spesielt sårbare fordi det er vanskelig å gi en god og utfyllende informasjon som er forståelig og meningsfull for dem (Vedeler 2000).

I en viss forstand er observasjonsstudier av naturlig forekommende atferd som oftest mindre etisk problematisk enn for eksempel eksperimentelle studier siden de ikke blir bedt om å gjøre noe de allikevel ikke gjør naturlig (Vedeler 2000). Samtidig ser jeg at det reiser seg mange etiske spørsmål rundt bruk av video som observasjonsmetode. De som blir filmet vet ikke hva de gir i fra seg fordi det er et sterkt virkemiddel der mange detaljer viser seg (Kofoed 1997). I arbeidet med oppgaven har jeg derfor ønsket å vise respekt for den enkelte deltaker ved å prøve å sette meg inn i hver enkelts perspektiv og ståsted. Jeg har lagt vekt på å ikke påføre informantene skade i måten deres utsagn og handlinger har blitt gjengitt. Videre har jeg arbeidet for å unngå å sette barnehagen i dårlig lys. Sist men ikke minst har jeg vært bevisst det at videoen bare viser fragmenter av en kompleks virkelighet.

I studiet har jeg også fått informasjon om langt flere enn barnet som står i fokus for undersøkelsen, og derfor blir vernet av tredjepart viktig (NESH 2006). Jeg har derfor reflektert rundt mulige utilsiktede virkninger av forskningen, både med tanke på de andre barna, de ansatte og de som jeg har fått informasjon om igjennom samtalene som ble ført. Videre står det i retningslinjene at hensynet til tredjepart bør veies opp mot hensynet til forskningens kritiske funksjon og sannhetssøken. I min undersøkelse har jeg sett det som nødvendig å bare ta vekk enkelte detaljer med tanke på personvernet (NESH 2006).

4. Presentasjon og beskrivelse av data

Jeg har valgt å presentere analysen av fem samtalsituasjoner. Samtalene er på henholdsvis 25, 30, 18, 20 og 13 minutter, men de er delt i flere episoder og noen minutter er utelatt mellom de enkelte sekvensene. Jeg vurderte å presentere de som selvstendige episoder siden jeg har klippet bort en ganske stor del. Allikevel endte jeg opp med å presentere de under en felles overskrift for å få frem at de er sekvenser innen den samme samtalsituasjonen.

4.1 Samtalsituasjon 1; Emilie og Hilde

Denne samtalsituasjonen er på til sammen 25 minutter. Jeg har valgt å presentere 3 minutter som jeg har delt i to episoder. Den er fra en språktreningstime som Hilde hadde med Emilie. Episode 1 er 1 minutt ut i timen og varer i 90 sekunder. Emilie har ivrig funnet frem figurene i eventyret *Bukkene Bruse* som Hilde hadde lagt frem for timen.

1. Hilde: Kem e ta da? ((Refererer til trollet som Emilie holder i hånden))
2. Emilie: dumme trollet ((legger trollet bort, ser sur ut i ansiktet))
3. Hilde: @ @hæ?@ @ nei (.) trollet må vårrå med det å (3) kan bo oppunder her trollet
4. Emilie: x m m x ((sur stemme))
5. Hilde: <H @ H> ska vorrå her
6. =Emilie: nei
7. Hilde: <H @@ H> (.) ska det ligg her trollet da,
8. Emilie: nei
9. Hilde: ja (.) <H @ H> ligg her trollet da
10. Emilie: under der ((tar trollet og plasserer det et annet sted. Kameraet fanger ikke inn hvor))
11. Hilde: vil itj
12. Emilie: nei
13. Hilde: okei (.) ligg under der da (2) kem e det som kjæm først?
14. Emilie: hm:?
15. Hilde: Det var en gang de (.) tre bukkene bruse (.) som skulle til seters og gjøre seg fet ((Emilie tar en bukk og beveger den bortover. Hilde tar den og setter den tilbake)) (.) men først mått de ga over ei bru? (2) og opp under brua va det /e::t/? ((Ser spent mot Emilie)) (3) troll
((skummel stemme))
((Emilie tar bukken og går bortover med den))
16. Emilie: troll
((skummel stemme))
((Hilde tar bukken forsiktig ut fra Emilies hender og setter den på plass))
17. Hilde: et troll opp under brua (3) først så gikk den minste bukken?
18. Emilie: ((Tar den mellomste opp igjen og snur seg vekk fra Hilde og klør seg i øynene))
19. Hilde: kor e den minste bukken? (3) den /minste/ bukken?
20. Emilie: ((Emilie tar tak i den minste bukken, ser mot Hilde et øyeblikk som smiler og virker bekreftende på at det er riktig. Emilie går med bukken bort til brua))

21. Hilde: %otripp trapp tripp trapp tripp trapp% (.) og ka sa trollet? (3) Ka sa trollet? (.) hæ:?. (.) ka sa trollet da? (3) hvem er det som [tramper på min bru? tramper på min bru?]
22. Emilie:
23. Hilde: (.) det er den lille bukkene [bruse
24. Emilie: ()]
25. Hilde: som skal til seters ((Hilde oppdager at Emilie går med bukken ved siden av brua)) nei, (.) da kjæm jo trollet å et det opp? ((lager en spise opp lyd))
26. Emilie: @
27. Hilde: trollet (.) bukken må vårrå oppå brua? trollet
28. Emilie: ()
((Emilie tar bukken opp på brua))
29. Hilde: det er den minste bukkene bruse (.) som skal til seters for å gjøre seg fet (2) no kjæm æ å tek dæ
30. Emilie: nei
((smiler)) (.) idut (idiot) idut (idiot)
31. Hilde: @ @ nei nei (.) ikke ta meg (.) vent te etterpå så kjæm storebrorin min (.) ja ja (.) så bære ga da (3) også gikk en bortover ((Hilde peker med fingeren bortover der hvor bukken skal gå))
32. Emilie: ((Emilie lar bukken gå der hvor Hilde pekte)) (2) også den storeoste (største) ((strekker seg etter den største bukken))
33. Hilde: mellomste
34. Emilie: mellomste
35. Hilde: m m? ((Emilie tar den mellomste bukken og går bortover til brua)) (.) hvem er det som tramper på min %bru%

Samtalesituasjon 1, episode 1. Transkripsjonsnøkler, se vedlegg.

I tur 2 svarer Emilie *dumme trollet* på Hilde sitt spørsmål, noe som fører til noen turer hvor de er litt uenige om hvor trollet skal være. Emilie er veldig uttrykksfull, og hun ser sur ut i ansiktet sitt under tur 1-13. Hilde sier så at trollet kan ligge der hvor Emilie foreslo (tur 13), noe Emilie ikke protesterer på.

Hilde spør så om hvem som kommer først. Emilie gir et ikke spesifikt oppklarende spørsmål tilbake (tur 14). Hilde responderer med å begynne å fortelle eventyret, og stopper før hun har sagt ferdig frasen. Hun ser spørrende bort på Emilie samtidig hvor hun sier artikkelen sakte med stigende intonasjon. Hun venter tre sekunder før hun selv fullfører frasen og legger trykk på ordet troll.

I tur 21 spør Hilde Emilie om hva trollet sa. Hun stiller spørsmålet tre ganger, og Emilie mister turen sin to ganger da hun ikke svarer etter tre minutter. Hilde avslutter med å si frasen, og det oppstår en overlapping da Emilie sier siste del av frasen et mikrosekund etter Hilde.

Tur 16 (og 34) er et eksempel på at Emilie tar i bruk en sammenhengsmekanisme og gjentar *troll* etter Hilde. Hun sier det med skummel stemme.

Emilie bruker lang tid på å finne den minste bukken på oppfordring fra Hilde. Når hun tar tak i den minste ser hun bort på Hilde med et spørrende uttrykk i ansiktet, og Hilde nikker bekreftende på at det er riktig.

I tur 16 kaller Emilie trollet for en idiot etter at Hilde har sagt frasen *no kjæm æ å tek dæ*. Hun smiler samtidig, og Hilde ler i sin neste tur. Videre kommer Emilie med initiativ om at nå var det den store bukken sin tur. I sin neste tur tar Emilie også her i bruk en sammenhengsmekanisme da hun gjentar Hildes rettelse på at det er den mellomste bukken sin tur.

Episode 2 er også på 90 sekunder, og i mellom episodene har jeg utelatt rundt 10 minutter. I denne delen har Hilde funnet frem en perm som hun tror er Emilie sin. Hun oppdager at den tilhører Eivind. Da hun foreslår å hente Emilies, vil heller Emilie se i Eivind sin.

36. Hilde: Nei (.) står det Emilie her da? ((holder frem permen hvor det står Eivind på. Hun har tatt feil perm. Ser spørrende bort på Emilie))
37. Emilie: ((rister litt svakt på hodet))
38. Hilde: nei (.) der står det jo Eivind? (3) ska oss finn Emilie sin perm ((reiser seg opp for å hente den))
39. Emilie: nei (.) den
40. Hilde: vil du sjå i permen has Eivind? (.) ja (.) det kan du da? (3) ((hun blar opp i første side i permen)) nei? (.) kæm e ta?
41. Emilie: Eivind?
((Smiler))
42. Hilde: ja (.) der e han Eivind?
43. Emilie: Eivind sitte? på?
((ivrig i stemmen))
44. Hilde: ja (.) Eivind sitt på (.) sykkel
45. Emilie: ja:?
((glad i stemmen))
46. Hilde: kæm e ho da?
((peker på en person på bildet))
47. Emilie: kjolen?
((glad i stemmen))
48. Hilde: ja (.) ho ha på kjole (.) men kæm e ta da? (.) ka ho hete da?
((peker på samme person som i sted))
49. Emilie: Kari
50. Hilde: Kari det e det, ((bekreftende tone i stemmen. Hun blar over til neste side)) nei?
51. Emilie: = kem e
52. Hilde: = kem e ta?
((peker ned på bildet))
53. Emilie: mamma Eivind
54. Hilde: ja? (.) det e mamman has Eivind
55. Emilie: ja (.) [det e mamman Eivind
56. Hilde: <IP ja:: IP> x m m x]
Kem e ta da?
((peker på en annen person på bildet))
57. Emilie: () eter mat,
58. Hilde: ja? (.) etn mat han Eivind? (3) kem e ta da?
((peker på en person på bildet. Ser ikke om det er samme person som i tur 56))

59. Emilie: pappa Eivind
 60. Hilde: ja (.) pappan has Eivind?
 61. Emilie: x m m x
 Samtalesituasjon 1, episode 2.

I denne episoden kommenterer Emilie hun hva hun ser i permen, mens hun smiler mye.

I tur nr 46 spør Hilde hvem personen på bildet er. Emilie svarer *kjolen*. Når Hilde spør på ny i tur 31 svarer Emilie adekvat. Det gjør hun også i tur 36, mens hun i tur 40 igjen svarer uadekvat på samme type spørsmål.

I tur 51 stiller Emilie et spørsmål. Hilde ser ikke ut til å oppfatte dette, og stiller samme spørsmål til Emilie (om det dreier seg om samme person på bildet fanget ikke kameraet inn). Emilie overser at Hilde ikke responderte på hennes eget spørsmål, og svarer i stedet adekvat på Hildes. Hilde utvider så svaret, og i sin neste tur tar Emilie i bruk en sammenhengsmekanisme da hun repeterer hele Hildes utsagn med unntak av en preposisjon. Her blir hun overlappet av Hilde.

I tur 57 var det et ord som jeg ikke klarte å tyde, men det ser ut til at hun svarer uadekvat. Hilde utvider utsagnet, og stiller spørsmålet på ny som fører til en adekvat respons. I sin siste tur gir Emilie en minimal respons.

4.2 Samtalesituasjon 2; Emilie og Idun

Denne samtalsituasjonen er fra en språktreningstime som Emilie hadde med Idun. Den er på til sammen 30 minutter, og jeg presenterer 2 av disse som foregår 13 minutter etter at timen har begynt. Emilie og Idun har tatt frem dataen til Emilie, og nå ser de på bilder fra treårsdagen.

1. Idun: m m å? det va fin kak ja ((bytter til neste bilde)) (.) nei ka har du der? (4) ka e ta for no? ((peker på gitaren som Emilie har i hånden)) (5) /gitar/?
2. Emilie: m m
3. Idun: spælle du på gitar?
4. Emilie: m m
5. Idun: gjær du det? Ska oss sjå ka som e her?
 ((bytter til neste bilde)) (.) oi (.) der å spælle du på gitar?
 ((bytter til neste bilde)) oi der å e ho Emilie vettu (.) men kem e det for non?
6. Emilie: Sylva? (Sylvia)
 ((Emilie er glad og ivrig i stemmen. Smiler))
7. Idun: hæ?
8. Emilie: Sylva?

9. Idun: Sylvia?
((høres noe spørrende ut i stemmen))
10. Emilie: og tante Sofi
11. Idun: og tante:: ((Virker som hun ønsker at Emilie skal gjenta hva hun sa at tanten het))
12. Emilie: Mariana?
((Emilie peker ivrig på kusinen Mariana))
13. Idun: der e ho Mariana ja (.) men kem e ta?
((peker på en person på bildet, vet ikke om det er tanten))
14. Emilie: Mariana spring
((ivrig i stemmen))
15. Idun: ja: Mariana spring (2) men kem e ta da?
((peker samme person som i sted))
16. Emilie: e::: (.) bestemor
17. Idun: e det bestemor? det ja? ((bytter til neste bilde)) (.) oi sjå der va du i lag med kaka att
((bytter til neste bilde)) (.) ska oss sjå om det e nå mer bilda her
18. Emilie: m m
19. Idun: oi (.) e det du og Mariana?
20. Emilie: xmx ja:
21. Idun: ka dokk helle på med der da?
22. Emilie: plukke blomster
((glad i stemmen))
23. Idun: plukke dokk blomster (.) å fine kvitveis?
((bytter til neste bilde)) (.) der å e ho Mariana (.) helle ho på å leke med ballonga ho Mariana
24. Emilie: xjaa
25. Idun: ja:
((bytter til neste bilde)) (.) nei (.) ka har du bakom øret ditt? (4) har du blomster bakom øret? (.) @hæ?@
26. Emilie: æ æ
((Emilie prøver å plukke blomstene på skjermen))
27. Idun: @ det går itj an å ta de bort @@
28. Emilie: å: sitte fast,
((oppgitt tullete i stemmen))

Samtalesituasjon 2, episode 1.

I den første turen spør Idun hva Emilie har på bildet. Hun gir henne til sammen 9 sekunder å svare på, og hun omformulerer også spørsmålet sitt. Emilie mister turen ved ikke å svare, og Idun sier svarer på eget spørsmål litt sakte og med stigende intonasjon, noe Emilie gir en minimal respons på.

I tur 7 gir Idun en et ikke-spesifikt spørsmål for repetisjon, og Emilie gjentar eksakt hva hun sa i ytring 6. Da Idun gir et spesifikt spørsmål i tur 11, gir Emilie et uadekvat svar da hun i stedet ivrig kommenterer kusinen som hun ser. I neste tur stiller Idun spørsmålet sitt igjen, hvor Emilie i tur 14 på ny svarer uadekvat og kommenterer hva kusinen holder på med i stedet. I tur 16 svarer Emilie på Idun sitt spørsmål om hvem som er på bildet. Om det er Emilies bestemor vet jeg ikke, men det høres ut som om det stemmer på måten Idun reagerer på.

I tur 22 svarer Emilie adekvat. Så spør Idun om hva Emilie har bak øret, og Emilie mister turen ved å ikke svare etter 4 sekunder. Da spør Idun opp igjen ved å spørre om

det er blomster hun har bak øret. Dette svarer ikke Emilie på i sin neste tur. Hun tuller heller og leker at hun prøver å plukke blomstene på skjermen.

4.3 Samtalesituasjon 3, Emilie og Idun

I dette kapittelet presenteres samtalsituasjoner fra en treningstime som Emilie hadde med Idun. De satt inne på et rom for seg selv. Den er på totalt 18 minutter, men 2/3 er utelatt. Den første delen er tre minutter lang og befant sted to minutter etter at de hadde satt seg ved bordet. Emilie hadde med seg to biler inn døra, og Idun lar Emilie få leke litt med dem før de starter med det hun hadde planlagt for timen. Emilie krasjer bilen sin inni Iduns og ser ut til å ha det kjempegøy. Hun ler og smiler hver gang hun kjører inni den andre bilen, og Idun er med på leken. Så spør Idun om de skal parkere bilene for å leke med doktorleken. Dette svarer Emilie et ivrig ja på, og i tur 1 har Emilie akkurat lyttet på Idun sitt hjerte.

1. Idun: E æ fresk? (3) hm::? ((Emilie tar vekk stetoskopet)) vart det bra no?
2. Emilie: <IP ja:: IP> (.) () sjå på (øren)
((tar tak i `ørekikkeren` og setter den opp mot Idun sitt øre))
3. Idun: på ska du sjå inni øra? (.) sjå inni øra?
((Emilie holder den inntil øret til Idun. Ser ikke inni den men rett frem. Tar den ned)) (.) va dæm frisk øran min? ((Emilie tar opp en annen doktorsak som ligner på den forrige))
4. Emilie: anner sia
((holder opp den andre tingen))
5. Idun: =ka du [ska med den?
6. Emilie: anner sia]
7. Idun: =anner sia ja ((Idun snur hodet slik at Emilie kommer til på den andre siden av hodet. Emilie tar den opp til øret))
8. Emilie: () hår ((Håret til Idun er litt i veien, Idun tar det bak øret. Emilie legger den raskt ned igjen etter å ha "kikket" inn))
9. Idun: m hm (.) va den bra? Hm:? (.) ka oss ska bruk den te da?
((tar frem hammeren og holder den opp))
10. Emilie: banke
11. Idun: ja? (.) oss kan bank på kneet sånn (.) så kneet (.) så kneet sprett opp
((banker på kneet og viser))
12. Emilie: @ [@
@ @] (.) @ [@
((Emilie prøver))
13. Idun: @] sånn ja (3) ka det e for no da
((holder opp "øyekikkeren")) (.) Ska du sjå på øgan min?
14. Emilie: m m
15. Idun: ska du sjå på øga? ((Emilie tar den og ser på øynene til Idun) (2) sjer du augan min?
16. Emilie: @inni?@
17. Idun: @inni?@ Ja?
18. Idun: ja så dæm bra ut augan?
19. Emilie: ((Emilie tar ut en ny ting fra esken med doktorsaker og holder den opp mens hun ser på Idun)) (4) å? den? (.) å? den?
20. Idun: den der? (.) å kanskje det e medisin?
21. Emilie: ja

22. Idun: kanskje det e sånn medisin som Emilie tar?
 23. Emilie: nei
 24. Idun: e det itj det?
 25. Emilie: (sask?)
 26. Idun: e det saks?
 27. Emilie: nei
 28. Idun: ne:i ((rister på hodet))
 29. Emilie: hm:
 30. Idun: e det plaster kanskje?
 31. Emilie: xnei
 32. Idun: e det medisin (2) liksom medisin vettu ((tar hammeren ut i fra esken)) (.) her å e det en hammår. Emilie tar den u i fra håden til Idun))
 33. Emilie: ka dunke her? ((hun tar hammeren og dunker på stolen sin))

Samtalesituasjon 3, episode 1.

I tur 1 stiller Idun Emilie et spørsmål, men Emilie svarer ikke innen 3 sekunder og mister derfor sin tur. Da stiller Idun et nytt spørsmål, og Emilie svarer adekvat samtidig som hun utvider utsagnet. Jeg tror hun sier *sjå på øren*, og Idun utvider Emilies utsagn. På ny spør Idun om hun var frisk. Emilie svarer ikke på spørsmålet. Dette gjentar seg også i tur 18 da hun spør om øynene ser bra ut.

I tur 5 og 6 oppstår en overlapping da Emilie avbryter Idun og sier at hun vil se på det andre øret. Emilie synes håret hennes er i veien og kommenterer dette ved å si et ord som jeg ikke klarte å tyde før ordet hår.

I tur 20 finner Emilie medisinglasset og holder den opp slik at Idun kan se. *Å? den? Å? den?* uttrykker hun. Idun spør om det er medisin noe Emilie bekrefter. Men da hun foreslår at det er sånn medisin som Emilie tar avkrefter hun dette. Hun sier så noe som låter som *sask*, og Idun tolker dette til saks. Emilie avkrefter tolkningen, og da Idun foreslår at det er liksom medisin avsluttes dette emnet og de begynner å leke med hammeren.

Neste episode varer i tre minutter. Jeg har utelatt transkripsjoner på ti minutter i mellom disse delene hvor Emilie og Idun kikket og snakket om noen bilder. Idun har funnet frem en bok som de ser i. Etter denne delen har jeg utelatt to minutter.

35. Idun: ja (.) ka gjer dem her?
 36. Emilie: hm?:
 37. Idun: Ka gjer dem her? (4)
 38. Emilie: xpappa
 39. Idun: xja ka gjer han som står oppi stegin tru?
 40. Emilie: xpappa
 41. Idun: e det han pappa?
 42. Emilie: ja:
 43. Idun: han har klatra opp (.) å han plukke kirsebær

44. Emilie: x m m x ((Idun blar over til neste side)) (3) mange
((peker på alle grisene))
45. Idun: der va det mange griser
46. Emilie: kua her å
((Emilie peker på en hest))
47. Idun: E kua her å
48. Emilie: ne:i
49. Idun: nei,
((peker på hesten som Emilie pekte på)) e itj kua ta (.) ka e det for no da?
50. Emilie: grisen
51. Idun: hesten ja (.) der e grisen.
((peker på grisen))
52. Emilie: <IP ja: IP>
53. Idun: m m ((blar over til neste side))
54. Emilie: () ægg
55. Idun: ja (.) der e det ægg ja, (.) og der e det småe kyllinga (.) dæm har vore inni
ægget dæm å
56. Emilie: m m
57. Idun: kem e det som kjæm der da? (.) lurandes (.) e det han /mikkel/
((ser spent bort på Emilie))
58. Emilie: mikkel rev?
((Glad i stemmen))
59. Idun: mikkel rev? Ja?
60. Emilie: m m ((Idun blar til neste side)) (.) se på baby grisen?
((glad i stemmen peker hun på en grisunge))
61. Idun: baby grisen ja
62. Emilie: å sint
((peker på en gris som ser sinna ut. Ser sint ut i ansiktet sitt selv når hun sier
det))
63. Idun: e en sint? Ja han sjer litt sint ut?
64. Emilie: m m
65. Idun: ser du her. (.) her e en liten baby gris som får flask (.) tåtflask,
66. Emilie: m m
67. Idun: m m får melk (.) melk i flaska vet du (.) e itj sikkert ho får melk i frå mammaen
sin, (2) da e det bra at ho får melk fra flaska ((blar over til neste side)) (3) oi? (.)
ka plukke dem her?
68. Emilie: pære
69. Idun: ja det e ta ((peker på treet som står ved siden av det hun pekte på))
70. Emilie: m m
71. Idun: ka dæm plukke her da?
((peker på eplene)) (2) eple
72. Emilie: eple
73. Idun: m m
- Samtalesituasjon 3, episode 2.

I tur 36 produserer Emilie et ikke-spesifikt spørsmål som indikerer brudd men ikke hva som ble misforstått. Idun stiller spørsmålet på nytt, og Emilie mister sin tur ved å vente 4 sekunder før hun avgir et uadekvat svar i sin neste tur. Så spesifiserer Idun spørsmålet, som resulterer i nok et uadekvat svar fra jenta. Idun tar så tak i Emilie sitt spørsmål i tur 41, for så å svare på sitt eget spørsmål (43).

I tur 44 gir Emilie en enkel respons før hun gir en innledende tur ved å kommentere at det er mange griser på bildet. I tur 46 kommenter hun at det også er en ku på bildet. Da Idun i neste tur spør om kua er der, svarer Emilie nei. Videre svarer hun at det er pærer på bildet mens det egentlig er epler. Idun stiller spørsmålet på ny, noe som

resulterer at Emilie mister sin tur, og Idun avgir svaret. Etter dette svarer hun at hesten er en gris. Idun utvider, og Emilie avgir en minimal respons tilbake.

I tur 60 kommenterer Emilie grisungen, mens hun høres glad ut i stemmen og i ansiktet. Hun tar her i bruk en fullstendig setning. I sin neste tur uttrykker hun at han er sint. Dette uttrykker hun også ekstralingvistisk da hun ser sur ut i ansiktet mens hun sier ytringen.

I tur 71 spør Idun hva de på bildet plukker, og Emilie mister sin tur ved at hun ikke svarer innen to sekunder. Idun svarer på eget spørsmål, og i neste tur repeterer Emilie denne ytringen.

Til nå har jeg sett på hvordan Emilie samtaler med en voksen i en-til-en-interaksjon. Jeg skal nå presentere to kortere lekesituasjoner. I utgangspunktet har jeg filmet Emilie like mye i liten og stor gruppe som i en-til-en-interaksjon, men i opptakene hvor hun samhandlet med flere var hun stort sett veldig lite verbal. Den første samtalesituasjonen er tatt fra lek med tre andre barn i dukkekroken, og jeg har plukket ut den delen hvor hun var mest kommunikativ.

4.4 Samtalesituasjon 4; Lek i dukkekroken

Her leker Emilie sammen med Ida 4.10, Silje 3.8 og Geir 2.4. Hilde (voksen) og jeg er også inne på rommet hvor leken foregår. Jeg sitter mest og observerer, mens Hilde er deltakende og hjelper barna med å få i gang og utvikle leken. Emilie er lite verbalt aktiv, det er stort sett Silje og Hilde som snakker. Sekvensen varer i 20 minutter, hvor utklippet jeg har tatt med er på 1 minutt og er helt på slutten av leken.

1. Hilde: kem e det som er pappaen da?
2. Silje: e:::: (9) den som har på sæ arbeidsbuks (.) den e pappan
3. Hilde: den som har arbeidsbuks ja, (.) e det du som e pappaen da?
4. Silje: ja: a
5. Hilde: åja (.) kem som e mamman da?
6. Silje: Ida:::?
((tullete i stemmen))
7. Hilde: Ida
8. Silje: ho sitt nå på babystol () @@@@
9. Hilde: Enn du Emilie (.) ka du e da?
10. Emilie: ((snur seg mot Hilde))

11. Silje: storesøster
 ((sier det med babystemme)) nei @@@ rosin
 ((holder en rosin hun fant
 på bordet opp i luften)) nam nam nam nam nam
 ((smiler))
12. Hilde: e du storesøster hell e du babyen?
13. Emilie: ja:?
14. Hilde: ka du e da?
15. Emilie: (der borte e babyen)
 ((Emilie snur seg og peker dit hvor dukkene ligger. Lyder høres fra døra. Emilie
 titter opp)) (3) se @Anne Turid@
 ((peker mot døra))
16. Hilde: @jaa@ Anne Turid kika igjennom vinduet (3) ska oss gå å vask opp kanskje?
 ((Hilde reiser seg opp og går bort til døra)) (3) Idun og Lise?
 ((roper på to av de voksne))

Samtalesituasjon 4, episode 1.

Da Hilde i tur 9 stiller Emilie et spørsmål, er det Silje som først kommer på banen og svarer for Emilie. Hilde stiller spørsmålet på nye til Emilie ved å spesifisere det. Emilie svarer ikke på spørsmålet, men avgir et uadekvat svar i form av en minimal respons. Da spør Hilde litt mindre spesifikt igjen, og nå høres det ut som om hun kommenterer at babyen ligger borte i hjørnet. Så oppdager hun Anne Turid og kommenterer henne ivrig.

4.5 Samtalesituasjon 5; "Bæg"

Denne samtalsituasjonen er tatt fra Emilie, Sigrid (3.10 år) og Hildes (voksen) lek med et sjørøverskip. Opptaket er på totalt 13 minutter, men 3 minutter er til sammen utelatt i henholdsvis begynnelse og slutt. Den første episoden varer i litt under 6 minutter, hvor tur 1 finner sted ett minutt etter at leken startet. Det var Hilde og Emilie som tok ned sjørøverskipet, mens Sigrid akkurat har kommet til. Leken foregikk på gulvet med andre barn og voksne i nærheten.

1. Hilde: ja? (.) sjå her e mat åt dæm ((holder lekematen frem))
2. Emilie: ja:?
3. Hilde: melon
4. Emilie: melon
5. Hilde: melon ((Sigrid tar melonen)) (3) og ana na:s, ((holder ananasen frem, og Sigrid tar den og ser på den))
6. Emilie: ana na:s
7. Sigrid: det e gulrot som sjer ut sånn.
8. Hilde: tru du det e gulrot?
9. Sigrid: det e gulrot,

10. Hilde: sjå om vi finn salen da? ((roter oppi esken, mens Hilde leter sitter Emilie ved siden av og prøver å feste vognen til hesten. Hun blir så med å ser etter salen)) (8) nei, (.) finn itj salen æ. (4) her e det mykkji potet ((Anny Synnøve prøver å ta den)) (.) Emilie ska få sjå på den nå ((Emilie har snudd seg rundt for å se))
11. Emilie: xskeix (.) skjeix ((ser mot Hilde og er glad i stemmen))
12. Hilde: Skjei må oss ha, ((leter i esken og finner en skei)) (3) sjå her. ((holder frem skjeen))
her e skei at poteten ((Gir skjeen til Emilie)) (3) sjå her (.) ska i dekk på bordet her att dæ? ((Hilde peker på et lite lekebord. Emilie snur seg mot lekebordet)) (.) musa vil oss itj ha på bordet, (3) kanskje han vil ha potet? ((Hilde setter en lekemann ned. Emilie setter et annet lekemann på stolen og potene på gulvet))
13. Emilie: x () x ((hun sitter å mumler for seg selv mens hun plasserer figurene))
14. Sigrid: @ @ ((hun ler av noen av de andre barna i rommet. Emilie virker ikke til å legge merke til de andre barna eller at Sigrid ler. Hun sitter og plasserer figurene ved bordet. Slik sitter hun og mumler for seg selv i 26 sekunder før hun snur seg for å se etter noe i lekekassen))

Samtalesituasjon 5, episode 1.

I tur 4 repeterer Emilie Hilde sitt utsagn eksakt, og i tur 6 gjentar hun også substantivet likt som Hilde, nå også prosodisk, både i intonasjon, tonelag (tonem), trykk og stavelse. Dette er enkle responsturer som inneholder en sammenhengsmekanisme.

Hilde begynner å lete etter salen i tur 10. (Den lette hun i utgangspunktet etter før tur 1, men det ble en liten avsporing i leken da hun fant melonen). Emilie får poteten som hun finner i stedet, og i tur 11 spør Emilie etter en skje til poteten. Først sier hun det lavt og nærmest for seg selv, så snakker hun høyere og tar i bruk et stigende tonefall som viser at dette er et spørsmål. Dette oppfatter Hilde og finner en skei som hun gir Emilie.

I denne episoden er det Hilde som er primærtaler, mens Emilie og Sigrid er sekundærtalere. Nå utelates rundt to minutter av samtalen som i hovedsak er fortsettelse på leken med liten verbal aktivitet.

Episode 2 er på ca 3 minutter, og det er 1 minutt som er utelatt mellom denne og den første delen. Her oppstår et repareringsbehov da Emilie etterspør en leke som verken Hilde eller Sigrid forstår hva er. Dette innleder en repareringssekvens der de prøver å gjette seg frem til hva Emilie mener.

15. Emilie: () bæg (.) sjå () bægge (.) æ bæg (.) æ bæg
16. Hilde: ka du sa?
17. Emilie (hjælp mæ)
((fortvilet i stemmen))

18. Hilde: Lander?
 19. Emilie: ja;
 20. Hilde: nei, da må du læt litt da (.) og sjå om du finn en,
 ((Hilde leter etter "Lander", Emilie reiser seg opp på knærne og følger med)) (.)
 må du læt oppi her ((Emilie leter 5 sekunder))
 21. Emilie: å den?
 ((glad i stemmen tar hun opp et lekeflagg))
 22. Hilde: oi ka e ta?
 23. Emilie: nei
 ((virker som om dette er en kommentar til seg selv))
 24. Hilde: flagget?
 25. Emilie: (flagget) nei: ((Legger flagget i lekekassen igjen))
 26. Hilde: flagget
 27. Emilie: flagget på den?
 ((Emilie har funnet en flaggstang og prøver å feste den til båten))
 28. Hilde: Helene (.) e ho her hu å?
 ((henvender seg til Sigrid. Emilie prøver fortsatt å feste flaggstangen))
 29. Sigrid: hæ (.) nei
 30. Hilde: e itj ho det, ((Sigrid rister litt på hodet)) (2) å nei
 31. Emilie: å nei å:: nei
 32. Hilde: x@@x ((Emilie snur seg mot Hilde og gir henne flaggstangen)) (3) æ trur ikke den
 skal stat oppi der æ
 ((legger den flaggstangen vannrett på masten))
 33. Emilie: nei,
 34. Hilde: å nei,
 35. Emilie: sånn
 ((Sutrete i stemmen viser hun med fingrene at den skal stikkes i hullet og stå
 loddrett opp))
 36. Hilde: men æ trur ikke den skal stat oppi der æ sjø
 37. Emilie: jo
 ((Sutrete i stemmen))
 38. Hilde: nei
 39. Emilie: xjox
 ((sutrete, men mer forsiktig. Hilde prøver å feste den en gang til slik som Emilie
 vil, får det ikke til og gir den til Emilie))
 40. Hilde: nei, (.) æ væt itj æ,
 41. Emilie: ((Emilie prøver å feste flagget på stangen. Hun roter så i esken og finner ett nytt
 flagg. Hun roter videre)) ()
 42. Hilde: hæ ka du sie?
 43. Emilie: () (.) () ((hun gjentar det samme med et par sekunders mellomrom))
 44. Hilde: skatten?
 45. Emilie: () ((hun roter i 6 sekunder i esken)) æ bæg
 46. Hilde: æ væt itj kor den e æ Emilie (3) ka e ta?
 ((holder frem en liten lekekylling))
 47. Emilie: ((Emilie ser på den et sekund før hun snur seg)) å bæg!
 ((fortvilet og litt irritert i stemmen.
 Vender blikket litt ned i esken)) (3) bæg (.) bæg (.) bæg (.) xx
 48. Sigrid: her e mat
 ((Holder frem lekemat. Henvender seg til Hilde))
 49. Hilde: m m
 50. Emilie: bæg (.) å bæg ((ser mot Hilde, ser så litt ned. Gnir seg i øynene)) (.) bæg
 51. Hilde: ska du ha kanonkul? ((Emilie har en kanon i hånden))
 52. Emilie: bæg, (.) bæg, (.) ååå bæg (.) bæg bæg
 53. Hilde: vet du hva Emilie, (.) æ skjønnna ikke riktig ka du mæne
 54. Emilie: å: bæg (.) bæg
 55. Hilde: ka ho sie Sigrid?
 56. Sigrid: bæg
 57. Hilde: ka det e da?
 58. Sigrid: sånn du kan pakk i å ta me
 59. Hilde: ja bæg ja (.) men æ tru ikke det e riktig det ho mæne ((Emilie ser ned i esken))
 (6) ska oss prøve å skyt musa da? ((tar en lekekanon og skyter ei lekemus ut av
 den)) (.) nei det gikk ikke
 60. Emilie: e å
 ((Ivrig og glad i stemmen. Emilie setter seg opp på knærne ved siden av Hilde, så
 begynner de å leke med den))

De lykkes ikke med å forstå Emilie, noe som gjør at Emilie blir fortvilet både i stemme og ansikt. Hun gjentar ordet *bæg* eller *åååå bæg* flere ganger, og Hilde foreslår i tur 18 om det er en leke som hun kaller for lander som Emilie mener. Emilie svarer ja på spørsmålet, men hun fortsetter å gjenta ordet *bæg* i stedet for *lander*. Hilde spør så om det er kanonkule hun mener i nr 54, noe Emilie ser ut til å avkrefte i nr. 55. Selv når hun ikke blir forstått endrer hun ikke ytringen. Hun tar heller ikke i bruk ekstralingvistisk kommunikasjon som støtte for å få frem budskapet.

I tur 46 sier Hilde at hun ikke vet hvor *bæg* er. Senere spør hun Sigrud om hva Emilie sier (tur 55). Sigrud tror det er bag Emilie mener, men Hilde tror hun mener noe annet. Da Hilde foreslår at de skal skyte musa sier hun at hun vil være med, og de begynner å leke med den.

4.6 Presentasjon av kvantitative data

Til nå har jeg presentert utdrag fra de samtalene som jeg fant mest interessante og som jeg derfor valgte å presentere i undersøkelsen. Dette var bare en del av det transkriberte materialet (106 minutter), og jeg presenterer derfor kvantifiserte data fra hele det transkriberte materialet på tre timer. Tabell 1 viser en kategorisering av Emilies turer (jf. Kapittel 2.2.2). Her er alle de verbale turene tatt med.

Tabell 1 Kategorisering av verbale turer i samtale over en tidsperiode på 3 timer

Enkle responsturer	392	77 %
Utvidet tur	48	9 %
Innledende tur ³⁰	31	6 %
Spørsmål tur	40	8 %
Til sammen	511	100 %

³⁰ Jeg fant ingen turer hos Emilie som inneholdt en innledning til et nytt tema, men undertemaer som jeg har valgt å kalle det (Jf. kapittel 5: turtaking).

Tabell 2 viser Emilies turer målt ut i fra om de holder seg til temaet til samtalepartnerens siste ytring. Her er det totale antallet turer lavere. Grunnen til dette er at mange turer (119) ikke lot seg kategorisere. Dette gjaldt blant annet egosentrisk tale og turer som jeg ikke klarte å tyde.

Tabell 2 Antall turer som holder seg til temaet

Til tema / mer informasjon	61	14 %
Til tema / ikke mer informasjon	361	82 %
Ikke til tema	18	4 %
Til sammen	440	100 %

Tabell 3 viser antall reparasjoner som Emilie hadde i løpet av 83 minutter eller 551 turer. Bakgrunnen for å regne antall ut i fra 83 minutter og ikke hele materialet er fordi hun var lite verbal i de situasjonene jeg ikke har tatt med i denne tellingen. Når det gjelder å sammenligne Emilies antall reparasjoner i % i forhold til antall turer har jeg derfor valgt å ta dette regnestykket ut i fra hele det transkriberte materialet på 3 timer.

Tabell 3 Antall reparasjoner i samtaler over en tidsperiode på 83 minutter

Reparasjoner i løpet av 86 min/ 551 turer (5 timer)	3
551 turer	3= 0,5 %

Tabell 4 viser hvor mange av spørsmålene fra hele det transkriberte materialet på tre timer som hun mottok, og som hun ikke svarte på av til sammen 227 spørsmål.

Tabell 4 Antall ubesvarte spørsmål i samtale over en tidsperiode på 3 timer

Svarer ikke på spørsmål	39	Utgjør 17 % av spørsmålene hun mottok
-------------------------	----	---------------------------------------

Tabell 5 viser hvor mange av spørsmålene som Emilie mottok fra sine samtalepartnere som var lukkede, og hvor mange som var åpne. Tabellen viser også tallene omgjort i prosent. Tallene er tatt fra hele det transkriberte materialet.

Tabell 5 Antall spørsmål til informanten i samtale over en tidsperiode på 3 timer

Lukkete spørsmål	246	98 %
Åpne spørsmål	5	2 %
Til sammen	251	100 %

5. Drøfting og analyse

I kapittel 4 beskrev jeg funnene mine ved hjelp av transkripsjonsutdrag. Jeg vil nå se på de fem samtalsituasjonene samlet, hvor jeg tar for meg ett og ett pragmatisk fenomen. Jeg vil henvise til beskrivelsene, samt de kvantitative dataene, for å se på hvordan Emilie bruker språket i forhold til de enkelte fenomenene. Funnene vil jeg analysere og drøfte knyttet opp mot både teori og problemstilling.

Å holde seg til temaet

Emilie viser i dette materialet en evne til å holde seg til temaet. Av alt 440 turer, holdt hun seg til temaet 96 % av turene, noe som samsvarer bra med forskningen som sier at barn mesterer å holde seg til temaet i større grad når de har nådd 3-4 års alderen (Martlew 1980 i Retherford 2003). Mange av disse var imidlertid enkle responsturer, så når det gjelder Bloom, Rocissano og Hood (1976) sine funn om at 46 % av utsagnene også gav mer informasjon ligger hun bak aldersnormen. I samtale 2:1 (samtalsituasjon 2, episode 1) holder Emilie seg stort sett til temaet (tur 2,4,6,8,10,16,18, 20,22,24 og 28). I tur 11 spør Idun hva tanten til Emilie heter, og Emilie holder seg her ikke til tema da hun i stedet for å svare på spørsmålet peker og sier navnet til kusinen. Idun prøver å få svar ved å stille spørsmålet på nytt. Da kommenterer Emilie at kusinen løper. Emilie viser glede ved å se på bildene fra bursdagen, og særlig bilder med kusinen Mariana. Barn kan mislykkes i å holde seg til temaet i samtalen fordi de blir så ivrige (Andersen-Wood & Smith 1997), noe som jeg tror kan være årsaken til Emilies uadekvate svar i dette tilfellet.

I samtalsituasjon 3:2 holder Emilie seg også til temaet i stor grad. I tur 38 og 40 svarer hun *pappa* når Idun lurte på hva en mann i boka holder på med. I den første av disse turene venter hun 4 sekunder før hun avgir denne uriktige responsen. Svarer hun uadekvat fordi hun ikke forstår spørsmålet? Eller er det fordi hun ikke har vokabularet og setningskompetansen som trengs? Sånn jeg ser det vil jeg tro at hun kunne svart mer riktig med den lingvistiske kompetansen hun er i besittelse av. Eks på

ettordsytringer hun kunne sagt er: frukt (en hvilken som helst frukt ville slik jeg ser gitt et mer adekvat svar), plukke, stige, klatre m.m. Det er tydelig at hun er usikker på svaret da hun først stiller et ikke spesifikt spørsmål, mister turen sin og avgir svaret med lavt volum. Det er derfor en mulighet for at vanskene kan være knyttet til pragmatikk da hun kanskje har vanskelig med å forstå spørsmålet som blir stilt henne. Eller er det vanskeligheter med å finne de riktige ordene som passer i konteksten? Hadde spørsmålet vært *hva ser du på bildet?* Kunne *pappa* vært en mer adekvat ettordsytring.

Videre holder hun seg til temaet resten av episoden, men hun har mange turer hvor hun svarer feil på spørsmål og påstander.

Introduisering av referenter og reparasjoner

I følge resultater fra Mening-Peterson (1975 i Foster 1990) sine studier introduserer barn på Emilies alder nye referenter ovenfor samtalepartnere som de vet ikke kjenner til det de skal snakke om. I materialet gjorde Emilie ingen slike introduiseringer. Emilies samtalepartnere i barnehagen, spesielt de voksne, er godt kjent med Emilie både når det gjelder familie, interesser osv. Materialet viser derfor få situasjoner hvor dette var nødvendig.

Det var dog noen situasjoner i samtalen hvor det var nødvendig med mer informasjon til samtalepartnerne, og hvor det oppstod noen repareringssekvenser. Den repareringssekvensen hvor repareringsbehovet så ut til å være størst er i samtale 5:2. Her forstår jeg det som om Emilie ønsker en leke som hun kaller *bæg*, og verken Hilde eller Sigrid forstår hva det er hun vil ha tak i. I tur 16 spør Hilde om hva Emilie sa, og her synes jeg det høres ut som om Emilie svarer *hjelp meg*. Hilde tolker dette som *Lander*, som tydeligvis også er en leke. Emilie svarer imidlertid ja på at hun har blitt tolket riktig, men på meg så virker det som om dette var et uadekvat svar. Bakgrunnen for denne refleksjonen er at hun fortsetter å se fortvilet ut, samtidig hvor hun i tur 45 igjen spør om *bæg*. Hun sier ordet i sine neste fire turer hvor hun gjentar det mange ganger, og jeg synes det ser ut til at hun blir mer og mer fortvilet når hun

ikke blir forstått. I følge Andersen-Wood og Smith (1997) kan barn på Emilies alder gi utvidede responser med enkle forklaringer på spørsmål. Emilie viser i denne samtalen liten fleksibilitet i å reparere ytringen da hun bare fortsetter å gjenta samme ordet uten å forandre på det. Her bryter hun kvantitetsmaksime da hun ikke gir nok informasjon til samtalepartnerne. Videre bryter hun også stilmaksime siden ytringen hennes ikke er begripelig og lettfattelig (Grice 1974 i Cruse 2000). Hvorfor bryter hun så maksime og ikke foretar en selvreparasjon? Det virker jo som om hun så gjerne vil bli forstått, noe som i følge Clark (1974 i Foster 1990) er grunnen til at barn begynner å reparere. Kan repareringsvanskene være knyttet til vansker innen ett eller flere av områdene i språkssystemet (mangelfull lingvistisk kompetanse)? Er det kanskje fordi hun ikke har et godt nok utviklet ordforråd? Eller er det slik at vanskene knytter seg til mangelfull kompetanse med å tilpasse seg konteksten, altså pragmatisk kompetanse? (Høigård 1999). I dette tilfellet tror jeg det dreier seg om vansker innen det pragmatiske området. Hadde det vært fonologiske vansker, altså vansker med å uttale ordet riktig, burde hun etter å ha prøvd å korrigere seg selv fonologisk gjort en annen korreksjon. Dette kunne for eksempel vært og byttet ut ordet med et annet, tatt i bruk ikke-verbal kommunikasjon, forsøkt å forklare ordet osv.

I samtalesituasjon 1:1 kan ytringen som Emilie avgir i nr. 34 bli sett på som en reparasjon initiert av partneren. Imidlertid er det en enkel reparasjon da hun bare gjentar ordet etter Hilde, noe som i følge Bloom, Rocissano og Hood (1976) er den første repetisjonen barnet bruker.

I 3:1 tror jeg at Emilie svarte *sask* på spørsmålet til Idun om lekekrukken inneholdt samme medisin som Emilie tar. Da Idun spør om det var saks Emilie mente, svarer Emilie nei. Her kunne Emilie ha foretatt en reparasjon ved å for eksempel korrigere egen uttalelse, bytte ord, forklare ordet med mer slik at Idun kanskje kunne ha forstått henne.

I følge Clark (1978 i Foster 1990) er selvreparasjoner noe barn begynner å ta i bruk mye tidligere enn Emilies alder, og i forhold til Marcos og Bernicot (1997) sin forskning viser barn på 2.6 år rike og fleksible reformuleringer. Videre fant Clark

(1979 i Foster 1990) i sitt studium ut at barn i alderen 2,8-3,0 i gjennomsnitt produserte 20 selvreparasjoner i timen. Evans (1985) studerte også barnehagebarn hvor hun kom frem til at deres turer inneholdt 7 % selvreparasjoner. I de fem presenterte samtalene (inkludert det som jeg har klippet bort mellom de ulike episodene) har jeg funnet 3 reparasjoner i løpet av 86 minutter (jf. tabell 4.3) i ytringene hennes. Hvis hun skulle hatt like mange reparasjoner som barna i Clark (1979 i Foster 1990) sitt studium, ville det blitt ca 29 reparasjoner i løpet av disse 86 minuttene (20 reparasjoner på 60 minutter = 1 repetisjon pr. 3. minutt, som gir 29 reparasjoner på 86 minutter). I løpet av hele det transkriberte materialet på 3 timer hadde hun også bare tre reparasjoner fordelt på 551 verbale turer (jf. tabell 4.3). Dette utgjør ca 0,5 % av turene, noe som er svært mye lavere enn det Evans (1985) fant. Videre skilte ingen av disse seg ut som tydelige reparasjoner (som eks. fra 1:1), og de var alle initiert av samtalepartneren.

Turtaking

I materialet synes jeg Emilie viser en god evne til turtaking, noe som samsvarer med det Adams (2002) skriver om at i gjenkjennelse og regler om turtaking er etablert i treårsalderen. Hun svarer stort sett på spørsmålene hun blir stilt (83 % av 227 spørsmål. Jf. tabell 4.3), samtidig som hun avgir minimale responser (jf. blant annet samtale 2:1, tur 2,4, 18) som får samtalen til å gå samtidig hvor hun viser høflighet (Donahue 1978 i Menyuk 1987). Likevel er det sjelden at Emilie tilfører samtalen noe nytt slik eldre førskolebarn gjør (Arnqvist 1993). Av i alt 511 verbale turer var 392 (77 %) enkle respons turer som vil si riktig men minimal respons. Av de utvidede turene som gir mer informasjon enn den enkle responsen hadde hun 48 turer (9 %). I 31 (6 %) turer innledet hun et nytt undertema som ikke var svar på partnerens tur (innledende tur), mens 40 (8 %) var spørsmåls turer hvor hun gav et spørsmål eller oppfordring til partneren (jf tabell 4.1).

Ovenfor skrev jeg at Emilie sjelden tilførte samtalen noe nytt, og det er derfor de voksne samtalepartnerne hennes som i følge Bublitz (1998) sine begreper kan kalles *primærtalerne*. Det betyr at de gir et større bidrag innen emnet ved å introdusere,

bytte eller avslutte det, samt å fortelle om emnet. Emilie fungerer hovedsakelig som en *sekundærtaler* som i følge Bublitz (1998) gir et mindre bidrag om et emne som å si seg enig, støtte eller tvile. Samtidig fyller hun også rollen som *lytter* da hun ofte avgir minimale responser. For å hindre et statisk rollebegrep (jf. kapittel 2.4.3) har jeg fokus på hvordan samtalepartnerne i materialet mitt posisjonerer seg selv og hverandre. I løpet av hele materialet innleder aldri Emilie et nytt tema, men heller undertemaer som jeg velger å kalle det. Et eksempel på det kan være fra samtalesituasjon 3:2, tur 44, hvor hun innleder et undertema ved å kommentere at det var mange griser på bildet. (Jeg ser på hovedtemaet til å være *hva skjer på bildene* som er innledet av Idun da hun foreslå at de skulle se i boka og begynte med å spørre hva Emilie så. Likevel kategoriserer jeg disse turene som innledende turer). I neste tur (47) prøver hun å innlede et nytt emne om at det også er en ku på bildet, men Idun gjør henne oppmerksom på at det ikke er noen ku men en hest. Her er Idun sin rolle som primærtaler mindre tydelig da Emilie også er mer aktiv med sine innledende turer. Linell (1998) legger vekt på i sin bok at en samtale er avhengig av denne asymmetrien som ofte viser seg i barn-voksen-samtaler. Selv om Emilie bidrar i mindre grad i utviklingen av temaene, er hun aktivt medskapende i formingen av både tankene og utsagnene til samtalepartneren (Rommetveit 2001, 1999). Et eksempel fra materialet er situasjon 1:1 hvor tur 25, 28, 30 og 32 er de eneste turene hvor Emilie avgir mer enn en enkel respons. Allikevel synes jeg det er tydelig å se hvordan hun er aktivt medskapende og former samtalesituasjonen da for eksempel starten av episoden dreier seg om hvor trollet skal ligge siden Emilie ikke vil ha det under brua.

Når det gjelder kommunikasjon med jevnaldrende var hun mindre verbal. Grunnen til dette kan være at kommunikasjon med jevnaldrende krever mer av barnet da kommunikasjonen ikke blir lagt til rette slik som de voksne kommunikasjonspartnerne til Emilie gjorde. Å samtale med jevnaldrende mestrer barn i det tredje leveåret, så at Emilie sier svært lite til de andre barna er ikke uvanlig i forhold til alderen hennes.

Barn frem til 4-5 års alderen bruker i følge McTear og Conti-Ramsden (1985) lang tid før de ser egen mulighet til å ta tur i dialogen, noe som de tror er årsaken til at det

sjelden oppstår overlappinger når det er deres tur. Dette stemmer overens med mine resultater hvor jeg bare finner to overlappinger når det er Emilies tur. Dette er i situasjon 1:2 hvor overlappingen oppstår da Hilde kommer med minimale responser mens Emilie snakker, og i situasjon 3:1, tur 12 og 13, hvor overlapping skjer fordi de ler av noe morsomt. I situasjon 1:2, tur 51 og 52 er det nesten så det oppstår en overlapping, men Emilie stopper opp da Hilde stiller et spørsmål før hun fikk fullført, noe som kanskje kan tyde på at hun klarer å hindre overlappinger ved å stoppe opp når hun blir avbrutt, noe barn i følge McTear og Conti-Ramsden (1992) mester i 3-4 års alderen.

Spørsmål og svar, anmodninger og påstander

Jeg har tidligere vært inne på at 8 % av Emilie sine 511 turer var spørsmåls turer som vil si at hun gir et spørsmål, oppfordring eller anmodning til partneren. Emilie stiller spørsmål ved å bruke navn på ønskede objekter og ord som *se, mer* og lignende. I følge Foster-Cohen (1999) er det vanlig at barnet tar i bruk slike spørsmålsformuleringer i løpet av det andre året. I løpet av det tredje året tar barnet i bruk mer fullstendige setninger som for eksempel *vil du være med?* (Read m. fl. 1978, i McTear og Conti-Ramsden 1992). Dette samsvarer med Marcos og Bernicot (1997) sin forskning på anmodninger, hvor de fant ut at barna i løpet av treårsalderen tar i bruk varierte måter å formidle anmodninger på, inkludert direkte anmodninger som *kan du gi meg? osv.* Slike fullstendige setninger har jeg bare sett et eksempel på i materialet mitt. Dette er i samtalsituasjon 3:2, tur 60, hvor Emilie gir en oppfordring til Idun om å se på en grisunge. Grunnen til at Emilie stort sett har korte og ufullstendige oppfordringsturer (dette gjelder også andre type turer) kan blant annet ha sammenheng med svake syntaktiske ferdigheter, som vil si hvordan man lærer seg å sette ord sammen til større setninger og setningsledd. Videre kan, i følge Andersen-Wood og Smith (1997), minimale turer med korte utsagn være knyttet til pragmatiske vansker. Kanskje har hun ikke oppdaget fordelene ved å formulere seg i fullstendige setninger? Kanskje henger det sammen med vansker med å gi passe mye med informasjon med tanke på hva sammenhengen tilsier? (kvantitetsmaksimet) eller

knyttet til forståelsen av at ytringen bør være så begripelig og lettfattelig som mulig (stilmaksime). Å snakke i mer fullstendige setninger gjør at samtalepartneren slipper å lure på om det er en oppfordring eller et spørsmål som blir forsøkt formidlet. I episode 5:2 vil Emilie ha tak i noe hun kaller *bæg*. I tur 47 formulerer hun seg i ettordsytring, så det kan i grunnen både være en anmodning (kan du finne den?), spørsmål (vet du hvor den er?) eller påstand (kanskje er ikke *bæg* en ting – kanskje ordet betyr rotete, og at hun er frustrert over at hun ikke finner noen ting av det hun vil ha?).

Et eksempel på en ytring som jeg tolker som et spørsmål eller anmodning er i samtale 5:1, tur 11. Her sier Emilie *skei*, hvor hun sier de siste lydene i ordet med stigende intonasjon. Denne ytringen tolker jeg til å kunne bety *kan du gi meg en skje?* eller *vet du hvor en skje er?* Et annet eksempel er samtale 1:2, tur 51 hvor Emilie stiller spørsmålet *kem e*, som jeg tolker som *hvem er det?* Her kan det være at hun hadde avsluttet setningen med *det* (kem e det) slik at den ble fullstendig hvis ikke Hilde hadde kommet med sin ytring rett etter at Emilie hadde sagt *kem e*.

Når det gjelder spørsmålene som Emilie mottar fra samarbeidspartnerne sine er det nesten utelukkende lukkede spørsmål (246 av 251, jf. tabell 4.4)³¹. I samtale 2:2 har Idun 12 turer hvor hun stiller Emilie spørsmål (tur 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 19, 21, 23 og 25). Mange av spørsmålene som Emilie mottok var kontrollspørsmål, dvs spørsmål hvor senderen vet svaret selv. I følge Høigård (1999) blir samtaler basert på kontrollspørsmål fort kjedelige og uengasjerende for barn på Emilies alder, og resulterer ofte i at barnet bryter dialogen. I denne situasjonen mottar Emilie kontrollspørsmål i tur 1, 3, 19, 21, 23 og 25. Kanskje er det derfor Emilie ikke svarer på spørsmålene i tur 1 og 25? Denne, som store deler av materialet, bar preg i av at de voksne gjennom spørsmål prøver å få Emilie til å ta del i samtalen. Fokuset lå på samtaleemnet og ikke på form, men det virket som om spørsmålene enkelte ganger

³¹ Et spørsmål er åpent når det ikke finnes svar som er gitt på forhånd og hvor en spør etter den andres mening, tanker, opplevelser osv. Lukkede spørsmål er spørsmål hvor det finnes et *fasitsvar* på forhånd. Det dreier seg om ja/nei spørsmål, etterhengsspørsmål og spørreordsspørsmål der en ber om bekreftelse, fakta, opplysninger og lignende (Høigård 1999).

kjedet Emilie. Dette kan være grunnen til Emilies manglende eller korte svar. En annen grunn kan være at hun ikke hadde tilstrekkelige språklige ferdigheter, enten om det dreier seg om lingvistiske eller pragmatiske.

De andre spørsmålene i samtalen (tur 5, 7, 9, 11, 13 og 15) dreier seg om hvem som er på bildet, og jeg vet at Idun i hvert fall kjenner til kusinen fra før. Allikevel tror jeg ikke Emilie opplever dette som kontrollspørsmål i like stor grad da det ikke er sikkert hun vet at Idun er kjent med personene. Når de ser på bilder eller i boken er det mye mer tydelig at Idun også vet svaret på spørsmål om hva som er på bildet, noe som kan virke umotiverende på Emilie.

I alle samtalene avgir Emilie mange korte svar. Et interessant spørsmål er om det er fordi spørsmålene til samtalepartnerne i stor grad virker uengasjerende eller om det er fordi hun ikke har gode nok språklige ferdigheter. Kanskje er det nettopp derfor Emilie nesten ikke mottar åpne spørsmål fordi samtalepartnerne hennes vet at hun ikke mesterer å svare på dem? Kanskje hun vegrer seg med å svare hvis spørsmålene krever for mye? I følge Høigård (1999) liker verken barn eller voksne spørsmål der de risikerer å avsløre uvitenhet, og ofte så foretrekker barnet derfor å la være å svare. Dette kan være tilfellet i flere av spørsmålene som Emilie mottar. For eksempel i samtalesituasjon 1:1, tur 19 og 3:2, tur 39. I begge disse situasjonene mister Emilie turen sin fordi hun ikke svarer innen 2 sekunder.

I samtale 1:1, tur 15 begynner Hilde å fortelle fra eventyret om *de tre bukkene bruse*. Hun stopper opp før hun har sagt ferdig frasen, og jeg tolker henne slik at hun oppfordrer Emilie til å fullføre setningen med å si *troll*. Hilde viser denne oppfordringen ved å kikke spent bort på Emilie, samtidig som hun sier artikkelen med et sakte, spørrende uttrykk. Hun venter tre sekunder (Emilie mister sin tur) før hun fullfører og legger trykk på ordet. Her viser ko-teksten at Emilie hadde tilstrekkelig med begrepskunnskaper og kjennskap til eventyret for å kunne fullføre da hun i tur 2 kalte trollet for *dumme trollet* (jf. Linells prinsipp om *sekvensialitet*, i kapittel 3.2.1). Et annet eksempel fra samme episode er tur 21 hvor Hilde inviterer Emilie til å si hva trollet svarte bukken. Hilde tar i bruk stigende intonasjon, gjentar spørsmålet to

ganger og venter tre sekunder slik at Emilie får tid til å svare. Her er det også tydelig at Emilie kjenner gangen i eventyret da hun kommer på banen med en gang Hilde fullfører selv. Allikevel tok hun ikke i mot utfordringen. Hvorfor velger hun ikke å fullføre? Er det fordi hun ikke forstår at hun blir oppfordret til å fullføre? Eller er det fordi hun ikke forstår hva hun skal si i fullføringen? Kanskje vegrer hun seg fordi hun ikke vil svare feil? Eller velger hun å ikke svare fordi hun ikke ønsker?

6. Oppsummering

I kapittel 5 drøftet jeg enkeltdetaljer fra materialet mitt. I dette kapittelet vil jeg drøfte de sentrale funnene litt mer overordnet og tydeligere knyttet til problemstillingen. Videre drøfter jeg undersøkelsens mulige metodiske svakheter. Til sist avrunder jeg med å oppsummere hva jeg ser på som det viktigste som har fremkommet i undersøkelsen min.

Det fremkommer av materialet mitt at en av Emilies pragmatiske styrker er evnen til å holde seg til temaet (96 % av de 440 turene som lot seg kategorisere, jf tabell 2). Analysen viser at Emilie kan reglene i turtaking da hun stort sett svarer på spørsmål som hun blir stilt, kommer med både enkle responsturer, innledende turer, utfyllende turer og spørsmålsturer. Videre bruker hun stort sett under 2 sekunder på å avgi sin tur. Det som er gjeldende over hele materialet er at Emilie avgir mange enkle responsturer (77 % av 511), og det er sjelden hun har utfyllende turer (9 % av 511). I følge resultatene til Bloom, Rocissano og Hood (1976) er hun langt fra aldersnormen da de fant ut at 46 % av turene var utfyllende. Grunnen er kanskje sammensatt og følgende kan være årsak:

Emilie kan ha svake pragmatiske ferdigheter sammenlignet med aldersnormen. Kanskje ligger årsaken i manglende ferdighet i å bruke språket til å oppnå mening? Kanskje har hun ikke forstått kvantitetsmaksimet og viktigheten av å gi passe mye med informasjon? Kanskje er manglende sensitivitet for hva mottakeren vet fra før en årsak? (Foster 1990). Årsaken kan også ligge i vanskeligheter med å finne de riktige ordene som passer til konteksten (Andersen-Wood & Smith 1997).

Emilie kan ha et ekspressivt og impressivt språk som er under gjennomsnittet for barn på hennes alder. Emilies testresultater fra *Mullen Scales of Early Learnig* tyder på dette. Kanskje er det derfor en svak audiologisk oppfattelsen og audiologisk hukommelsen (impressive) som gir utslag i korte ytringer? Videre kan det også være evnen til å uttrykke seg ekspressivt, hvor lingvistiske ferdigheter er av betydning.

Faktorer ved samtalepartnerne kan også være en årsak. Her tenker jeg på det med hvordan spørsmålene ble stilt og hvilke emner som samtalepartneren introduserte.

Videre tyder materialet i undersøkelsen på at Emilie har vanskeligheter med å reparere da hun hadde en betydelig lavere prosentandel reparasjoner enn forskningen jeg fant på området. Dette samsvarer med Tye-Murray (2003) sitt studium som viste at barna med CI signifikant oftere hadde samtalebrudd i samtale med klinikerne enn de normalhørende informantene. I følge McTear og Conti-Ramsden (1992) gir studiet av reparasjoner mye informasjon om pragmatisk kompetanse. Dette kan tyde på at Emilie har svake pragmatiske ferdigheter. Videre kan det tenkes at lingvistiske ferdigheter som for eksempel vokabular og syntaks (hvordan man setter ord sammen til setninger) har betydning for evnen til å reparere. Allikevel er det mange måter å reparere på som ikke krever de store lingvistiske ferdighetene. Dette kan for eksempel være bytte av ord, noe Emilie kunne gjort i den største repareringssekvensen i samtale 5:2 (jf. kapittel 5).

Kartleggingen av Emilie på Rikshospitalet viser at hun ved 19 og 22 måneders alder hadde en skåre på SmåØrer lik de fleste barn med en normal hørselsutvikling (kartleggingen måler hørselsutviklingen ved å observere reaksjoner på lyd) (LittIEARS 2007). På testen ESP-N tidlig teleoppfattelsestest var hun ikke villig og moden nok til å bli testet med åpen taleoppfattelse av enstavelsesord. Resultatet kan derfor ikke si noe om taleoppfattelsen er aldersadekvat, bare at hun oppnår den høyeste skåre på den testen som hun er villig og moden nok ut i fra alder til å gjennomføre. Testresultatene fra Mullen som søker å si noe om audiologisk oppfattelse og hukommelse (impressivt språk) kartlegger barnets evne til å dechiffrere verbal informasjon samtidig som barnet skal svare på spørsmål som krever opp til tre ords ytringer. I min undersøkelse har jeg sett at Emilie har svært få treordsytringer. Dette samsvarer med Emilies resultat på testen hvor hun fikk under gjennomsnitt på den impressive delen. Videre søker testen å kartlegge barnets taleevne og språklige uttrykksmåte (ekspressivt språk). Her viser materialet mitt også at Emilie har et begrenset repertoar av uttrykksmåter og at hun avgir mange enkle responsturer, noe

som også samsvarer med resultatet på testen der hun oppnådde en skåre under gjennomsnittet.

Andersen-Wood og Smith (1997) ønsker økt fokus rundt en gruppe viktige klienter, nemlig de med aldersadekvat fatteevne og pragmatiske vansker. Videre skriver de at individer ser ut til å kunne ha vanskeligheter innenfor deler av det pragmatiske området, heller enn å skulle ha vanskeligheter innen hele spekteret. Dette synes jeg samsvarer med materialet mitt, hvor jeg har kommet frem til både styrker og svakheter hos Emilie og hennes pragmatiske ferdigheter.

Å studere pragmatiske ferdigheter med CA sine begrep og forståelser har vært relevant og nyttig nettopp fordi samtaler ikke foregår på tilfeldig vis. Videre har forskning om den normale pragmatiske utviklingen bidratt til å skape forståelse og mening i materialet. Allikevel viste det seg at å kartlegge et barns pragmatiske ferdigheter var mer komplekst enn jeg i utgangspunktet hadde trodd. Tidligere litteratur jeg hadde lest fremla definisjoner og beskrev det pragmatiske området på en enkel og konkret måte. Da jeg virkelig begynte å lese ble jeg mer og mer forvirret, og jeg har kommet frem til at kartleggingen av pragmatikk er langt fra så velordnet og enkel som mange bøker fremsier (Adams 2002). Jeg må derfor ta i betraktning at hva som er forventet av et barn på tre år bare må ses på som veiledende (Andersen-Wood & Smith 1997). I tillegg må jeg se at det å analysere samtalesekvenser bare kan bli delvis fordi samtaler har en så rik og kompleks struktur (Silverman 2001).

Jeg har forsøkt å kartlegge Emilies pragmatiske ferdigheter, noe som kan gi nyttig kunnskap. Allikevel understreker drøftingene og analysen min behovet for å kartlegge pragmatiske utvikling hos barn med CA, men også utviklingen hos de som hører normalt. Jeg håper derfor at undersøkelsen kan bidra til å sette fokus på manglende kunnskap om hvordan pragmatiske vansker utarter seg, samt årsaksforholdene. Kanskje dette studiet kan bidra til at barn med vansker innenfor området møtes med større kunnskap og en videre utredning av vanskene. Bidraget mitt kan slik innebære det Befring (2002) referer til som generaliserende kunnskapsoverføring.

Videre mener jeg at jeg i denne undersøkelsen har vist at man ved hjelp av CA kan kartlegge pragmatiske ferdigheter ved å se på samtaler i kontekst på en teoretisk fundert og etterprøvbar måte. Jeg tror CA vil kunne være et godt redskap i logopedisk kartlegging, noe som kan være nok et eksempel på at undersøkelsen kan innebære generaliserende kunnskapsoverføring (Befring 2002).

Litteraturliste

- Adams, C. 2002, 'Practitioner Review: The assessment of language pragmatics', i *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 43, nr. 8, s. 973-987.
- Alrø, H, & Kristiansen, M 1997, 'Mediet er ikke budskapet', i Alrø, H & Kristiansen, M (red.), *Videobservasjon*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Andersen-Wood, L & Smith, BR 1997, *Working with pragmatics*, Speechmark Publishing Ltd, Milton Keynes.
- Archbold, S, Lutman, M & Marshall, D 1995, 'Categories of auditory performance', i *Annals of Otolaryngology, Rhinology & Laryngology*, vol. 104, s. 312-314, Journal of the American Laryngological Association, American Broncho-Esophagological Association.
- Arnqvist, A 1993, *Barns språkutveckling*, Studentlitteratur, Lund.
- Asmervik, S, Ogden, T & Rygvold AL (red.) 1999, *Innføring i spesialpedagogikk*, 5. utg, Universitetsforlaget, Oslo.
- Atkinson, JM & Heritage, J 1984, 'Introduction', i *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, Cambridge Press, Cambridge.
- Bakhtin, MM, 1998 'Spørsmålet om talegenrane', Oversatt av Slaattelid RT Ariadne Forlag, Bergen.
- Bat-Chava, Y, Martin, D & Kosciw, JG 2005, 'Longitudinal improvements in communication and socialization of deaf children with cochlear aids: evidence from parental reports', i *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 46, nr. 12, s. 1287-1296, Blackwell Publishing.
- Bates, E 1974, 'Acquisition of pragmatic competence', i *Journal of Child Language*, vol.1, nr. 2, s. 277-282.
- Befring, E, 2002 *Forskningsmetode, etikk og statistikk*, Samlaget, Oslo.
- Bishop, DVM 2000, 'Pragmatic language impairment: a correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum?', i Bishop, DVM & Leonard, LB (red.), *Speech and Language Impairments in Children: Chances, Characteristics, Intervention and Outcome*, Psychology Press, Hove, s. 99-113.
- Bishop, DVM 2001, *Language and cognitive processes in developmental disorders*, Psychology Press, Hove.
- Bishop, DVM 2004, 'Specific language impairments: diagnostic dilemmas', i Verhoeven, L, Balkom, HV (red.), *Classification of developmental language disorders*, Mahwah, Erlbaum, Mahwah, NJ, s. 309-326.

-
- Bishop, DVM & Rosenbloom, L (red.) 1987, *Childhood language disorders: classification and overview*, Basil Blackwell, Oxford.
- Bjørlykke, B, 1995, *Språkutvikling og språklæring. Språkssystem og kommunikasjon hos barn i førskolealder*, LNU/Cappelen, Valdres.
- Bloom, L, Rocissano, L & Hood, L 1976 *Adult-child discourse: Developmental interaction between information processing and linguistic knowledge*, i *Cognitive Psychology*, vol. 8, nr. 4, s. 521-552, Science Direct.
- Borg, WR, Gall, MD & Gall JP 2003 `Ch. 14: Case study research`, i *Educational research*, 7. utg, Allyn & Bacon, Boston-Mass.
- Bostad, F, Brandist, C, Evensen, LS & Faber HC 2004: *Bakhtinian Perspectives on Language and Culture*, Palgrave Macmillian, Basingstoke.
- Bryant JB, 2001 `Language in social contexts: Communicative competence in the preschool years`, i Gleason, JB & Dragin, SD (red.), *The development of language*, 5. utg, Allyn and Bacon, Boston.
- Bublitz, W 1988, *Supportive fellow-speakers and cooperative conversations, participant roles and "recipient action" in a particular type of everyday conversation*, Benjamins, Amsterdam.
- Bucciarelli, M, Colle, L & Bara, BG 2003, `How children comprehend speech acts and communicative gestures`, i *Journal of Pragmatics*, vol. 35, s. 207-241, Elsevier.
- Connor, CMD, Craig, HK, Raudenbush, SW, Heavner, K & Zwolan TA 2006, `The age at which young deaf children receive cochlear implants and their vocabulary and speech-production growth: is there any added value for early implantation?` i *Ear and Hearing, Journal of American Audiology Society*, vol 27, nr. 6, s. 628-644, Williams & Wilkins, inc, Lippincott.
- Conti-Ramsden, G & Botting, N 1999, `Classification of children with specific language disorders`, i *Journal of Speech, Language and Hearing research*, vol. 43, oktober 1999, s 1195-1204, Journal of Speech Language and Hearing research.
- Cooren, F 2005, `The Contribution of Speech Act Theory to the Analysis of Conversations: How Pre-sequences Work`, i Fitch, KL & Sanders RE (red.), *Handbook of Language and Social Interaction*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London.
- Cruse, A 2000, *Meaning in Language. An introduction to Semantics and Pragmatics*, Oxford University Press, New York.
- Crystal, D 1997, *The Cambridge encyclopedia of language*, 2. utg, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dahlløf, M 1999, *Språklig betydelse –en introduction till semantic och pragmatic*, Studentlitteratur, Lund.

Drew, P 2005, 'Conversation Analysis', i Fitch, KL & Sanders, RE (red.), *Handbook of Language and Social Interaction*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah-New Jersey-London.

Eisenberg, LS, Johnson, KC & Martinez, AS 2005, *Clinical assessment of speech perception for infants and toddlers*, Audiology Online, lest 26.10.2007, http://www.audiologyonline.com/articles/article_detail.asp?article_id=1443.

Evans, MA 1985, Self-Initiated speech repairs: A reflection of communicative monitoring in young children, *OvindSP*, vol. 21, nr. 12, s. 365-371, Walters Kluwer Health.

Firth, C & Venkatesh, K 1999a, 'Introductory manual, part one', i *Semantic-Pragmatic Language Disorders*, Winslow-press Limited, Bicester, s. 1-12.

Firth, C & Venkatesh, K 1999b, 'Photocopiabile Guide, Checklists and Ideas, part two', i *Semantic-Pragmatic Language Disorders*, Winslow-press Limited, Bicester, s. 13-70.

Foster-Cohen, SH 1999, *An introduction to child language development*, Longman, London.

Foster, SH 1990, *The communicative competence of young children: A modular approach*, Longman, London.

Geurts, HM, Verte, S, Oosterlaan, J, Roeyers, H, Hartman, CA, Mulder, EJ, Van Berckelaer-Onnes, IA & Sergeant, JA 2004, 'Can the childrens communication checklist differentiate children with ADHD, and normal controls?', i *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 45, nr. 8, s. 1437-1453, Blackwell Publishing online.

Gleason, JB 2001, *The development of language*, 5. utg, Allyn and Bacon, Boston.

Goodwin, C & Heritage, J 1990, 'Conversation Analysis', i *Annual Review of Anthropology*, oktober 1990, vol. 19, s.283-307, Annual Reviews.

Govaerts, PJ, Beukelaer, CD, Daemers, K, Ceulaer, GD, Yperman, M, Somers, T, Schatteman, I & Offeciers, FE 2002, 'Outcome of cochlear implantation at different ages from 0 to 6 years', i *Otology & Neurotology*, vol. 23, nr. 6, s. 885-890, Otology & Neurotology inc.

Gulldahl, H 2007, 'Tester hørsel hos nyfødte', i *Dagens Medisin, uavhengig avis for helsevesenet*, lesedato 30.10.2007, <http://www.dagensmedisin.no/nyheter/2007/08/07/tester-hrsel-hos-nyfdte/index.xml>.

Hammersley, M 1990, *Reading ethnographic research. A critical guide*, Longman, London.

Hammersley, M & Atkinson, P 1996, *Feltmetodikk*, oversatt av Anderssen, TM & Sjøbu, A, Ad Notam Gyldendal, Oslo.

Have, PT, 1986, 'Methodological issues in conversational analysis', lest 28.03.2007, <http://www2.fmg.uva.nl/emca/mica.htm>

Have, PT 1998, 'Pragmatic aspects of the production of survey interview data', lest 28.03.2007, <http://www2.fmg.uva.nl/emca/ttc.htm>.

-
- Have, PT, 1999, *Doing conversation analysis. A practical guide*, Sage Publications Ltd, London.
- Heath, C 1997, 'The Analysis of Activities in Face to Face Interactions Using Video', i Silverman, D (red.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, SAGE Publications Ltd, London.
- Heritage, J 1997, 'Conversation Analysis and Institutional Talk. Analysing Data', i Silverman, D (red.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, SAGE Publications Ltd, London.
- Hide, Ø 2002, *Vitenskapsfilosofi. Eit støttehefte*, Gyldendal Akademisk, Oslo.
- HLF (Hørselshemmedes Landsforbund), oppdatert 14.03.2007, Svikter nyfødte, lest 30.10.2007,
<http://www.hlf.no/oslo/hlf.nsf/id/7891103B1D1E1A99C125729700370387?OpenDocument>.
- Hocevar-Boltezar, I, Vatovec, J, Gros, A & Zargi, M 2005, 'The influence of cochlear implantation on some voice parameters' i *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, vol. 69, s. 1635-1640.
- Holter, H 1996, 'Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning' i Holter, H, & Kalleberg, R (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Huang, Y 2007, *Pragmatics*, Oxford University Press, Oxford.
- Høigård, A 1999, *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Insoe, J 1999, 'Communication outcomes after paediatric cochlear implantation', i *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, vol. 47, nr 2, s.195-200, Science Direct.
- Kelly, S 2000, 'Broadening the units of analysis in communication: speech and nonverbal behaviors in pragmatic comprehension', i *Journal of child language*, vol 28, s. 325-349, Cambridge Journals Online.
- Kleven, TA 2002, 'Ikke-eksperimentelle design', i Lund, T (red), *Innføring i forskningsmetodologi*, Unipub forlag, Oslo.
- Kofoed, P 1997, 'Ih, hvor det ligner!', i Alrø, H, Dirckinck-Holmfeld, L (red.), *Videobservasjon*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Koyama, W 2006, 'Pragmatics and semantics. Critical introduction: Methoretical presuppositions as ideological norms constraining the empirical sciences of pragmatics and semantics', i Brown, K (red.), *Encyclopedia of language & linguistics*, 2. utgave, Elsevier, Amsterdam.
- Laboratoriet for Eksperimentell Cardiology, 2007a, lest 25.oktober.2007,
http://www.mfi.ku.dk/jkanters/LQTS/LQTS_genetik.htm
- Laboratoriet for Eksperimentell Cardiology, 2007b, lest 25.oktober.2007,

<http://www.mfi.ku.dk/jkanTERS/LQTS/LQTS.htm>

Leinonen, E, Letts, C & Smith, BR 2000, Children's pragmatic communication difficulties, Whurr Publishers, London.

Lederberg, AR 1991, 'Social interaction among deaf preschoolers: the effect of language ability and age', i *American Annals of the Deaf*, nr 136, s. 53-59.

Leech, GN 1983, Principles of pragmatics, Longman, London.

Lind, M 2000a, 'Diskursanalyse', i Lind, M, Uri, H, Moen, I & Bjerkan, KM (red.), *Ord som ikke vil. Innføring i språkpatologi*, Novus Forlag, Oslo.

Lind, M 2000b, 'Samtaleanalyse', i Lind, M, Uri, H, Moen, I, & Bjerkan, KM (red.), *Ord som ikke vil. Innføring i språkpatologi*, Novus Forlag, Oslo.

Lind, M 2000, 'Lingvistikk og språkpatologi', i *Ord som ikke vil. Innføring i språkpatologi*, Novus Forlag, Oslo.

Linell, P 1998, Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia.

Linell, P 2005, The Written Language Bias in Linguistics: its nature, origins and transformation, lest 09.08.2007,

http://www.netlibrary.com/nlreader/nlreader.dll?bookid=116962&filename=page_iii.h...

LittleEARS, 2007, MED-EL Pediatric assessment tools, lest 26.10.2007,

http://www.medel.com/ENG/INT/50_Resources/40_Educational_Resources/999_paediatric_assessment.asp.

Lloyd, J 1999a, 'Hearing-impaired children's strategies for managing communication breakdowns', i *Deafness and Education International*, vol. 1, nr. 3, Whurr Publishers Ltd.

Lloyd, J 1999b, 'Interaction between hearing-impaired children and their normally hearing peers', i *Deafness and Education International*, vol. 1, nr 1, Whurr Publishers Ltd.

Long, CJ, Carlyon, RP, Litovsky, RY & Downs, DH 2006, 'Binaural unmasking with bilateral cochlear implants', *Journal of Association for Research in Otorhinolaryngology*, 29. august 2006, s. 352-360, JARO.

Lust, B 2006, Child Language. Acquisition and growth, University Press, Cambridge.

Machiko, A 2003, 'Second language acquisition, 2 : Learning to request in a second language: a study of a child interlanguage pragmatics', e-brary.com

<http://site.ebrary.com/lib/tromsoub/Doc?id=10051977&ppg=28>.

Marco, ID, Colle, L & Bucciarelli, M 2007, 'Linguistic and extralinguistic communication in deaf children', i *Journal of pragmatics*, no 39, s. 134-156, Science Direct.

Marcos, HJ & Bernicot, J 1997, 'How do young children reformulate assertions? A comparison with requests', i *Journal of Pragmatics*, no 27, s. 781-798, Elsevier Science.

Marschark, M 1993, Origins and interactions in social, cognitive, and language development of deaf children, i Marschark, M & Clark, MD (red), *Psychological perspectives of deafness*, s. 7-26, Questia Media America.

Maxwell, JA 2006, `Understanding and validity in qualitative research`, i *Spesialpedagogikk SPED4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, Unipubkompendier, Oslo.

McTear, MF 1985, *Childrens conversations*, Blackwell, Oxford.

McTear, MF & Conti-Ramsden, G 1992, *Pragmatic disability in children*, Whurr Publishers, London.

MED-EL: Medical Electronics 2006, så fungerer ett cochleaimplantat?, lest 27. oktober 2007, <http://www.mollerstrommedical.se/template.php?groupID=13>.

Menyuk, P 1988, *Language development. Knowledge and use*, Scott, Foresman and Company, Glenview.

Mey, JL 2006a, `Editorial. Focus-on issue: discourse and conversation`, i *Journal of Pragmatics*, no 38, pp. 1145-1146, Science Direct.

Mey, JL 2006b, `Pragmatics: overview`, i Brown, K, (red.) *Encyclopedia of language & linguistics*, 2. utgave, Elsevier, Amsterdam.

Miller, G 1997, `Building Bridges. The Possibility of Analytic Dialogue Between Ethnography, Conversations Analysis and Foucault`, i Silverman, D (red.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, SAGE Publications Ltd: London.

Minnett, A, Clark, K & Wilson, G 1994, `Play behaviour and communication between deaf and hard of hearing children and their hearing peers in an integrated preschool, i *American Annals of the Deaf*, vol. 139, s. 420-429, Americans Annals of the Deaf.

Miyamoto, RT, Houston, DM & Bergeson, T 2005, `Cochlear Implantation in Deaf Infants`, i *The Laryngoscope*, nr 115, s. 1376-1380, Williams & Wilkins, Inc.

Moore, BC 2003, `Coding of sound in the Auditory System and its Relevance to Signal Processing and Coding in Cochlear Implants`, i *Otology & Neurotology*, vol 24, nr. 2, s. 243-254, Lippincott, Williams and Wilkins online.

Mullen, EM 1995, `Mullen scales of early learning: AGS Edition`, i *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 18, nr. 4, s. 381-389, SAGE Publications.

Neuman, AC, Haravon, A, Sislian, N & Waltzman, SB 2007, `Sound-direction identification with bilateral cochlear implants`, i *Journal of the American Audiology Society*, vol. 28, nr 1, s. 77-82, Ovid.com.

NESH publikasjon: Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora, 2006.

Ninio, A & Snow, CE 1996, *Pragmatic development, Essays in developmental science*, Oxford Westview Press.

Ninio, A & Snow, CE 1999, 'The development of pragmatics: Learning to use language appropriately', i Bhatia, TK & Ritchie, WC (red.), *Handbook of child language acquisition*, Academic Press, San Diego, s. 347-383.

Norrby, C 1996, *Samtalsanalyse: Så gjør vi så når vi pratar med varandra*, Studentlitteratur, Lund.

Oller, DK 1986, 'Metaphonology and infant vocalizations', i Lindblom, B & Zetterstrøm, R (red.), *Precursors of early speech: proceedings of an international symposium held at the Wenner-Gren Center, Stockholm, September 19-22, 1984*, Stockton Press, New York, s. 21-36.

Ongstad, S 2004, 'Bakhtin's Triadic Epistemology and Ideologies of Dialogism' i Bostad, F, Brandist, C, Evensen, LS, Faber, HC (red.), *Bakhtinian Perspectives on Language and Culture. Meaning in Language, Art and New Media*, Palgrave Macmillian, Basingstoke.

Pape, K 2005, *Se hva jeg kan`a! Barnehagen som læringsarena*, Kommuneforlaget, Oslo.

Perakyla, A 1997, 'Reliability and Validity in Research Based on Tapes and Transcripts' i Silverman, D (red.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, SAGE Publications Ltd. London.

Poissant, SF, Peters, KA & Robb, MP 2005, 'Acoustic and perceptual appraisal of speech production in pediatric cochlear implant users', i *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* no. 70, s.1195-1203, Science Direct.

Pomerantz, A, Mandelbaum, J 2005, 'Conversation Analytic Approaches to the Relevance and Uses of Relationship Categories in Interaction, i Fitch, KL, Sanders, RE (red.), *Handbook of Language and Social Interactions*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah.

Preisler, G, Ahlstrøm, M & Tvingstedt, AL 1997, 'The development of communication and language in deaf preschool children with cochlear implants', i *International journal of Pediatric Oto Rhino Laryngology*, nr 41, s. 263-272, Elsevier Science.

Rapin, I & Allen, DA 1983, *Developmental language disorders: ontologic considerations*, i Kirk, U (red.), *Neuropsychology of language, reading and spelling*, NY: Academic Press, New York, s. 155-184.

Retherford, KS 2003, *Normal development: a database on communication and related behaviours: birth to 12+ years*, Thinking Publications, Eau Claire.

Rommetveit, R 1999, 'Om dialogisme og vitenskapelig disiplinert diskurs.- og samtaleanalyse. Dialog som kommunikasjons- og samlivsform', i *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, Vol. 17, s. 15-40.

Rommetveit, R 2001, 'Ragnar Rommetveit', i Maagerø, E & Tønnesen, ES (red), *Samtaler om tekst, språk og kultur*, Landslaget for norskundervisning (LNU) og J. W. Cappelens Forlag a.s, Oslo.

-
- Sacks, H, Atkinson, M & Heritage, J 1984, `Notes on Methodology. Harvey Sacks`, i *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sacks, H, & Jefferson, G (red.) 1989, Lectures 1964-1965, Kluwer Academic Publishers, Dodrecht.
- Sacks, H & Jefferson, G (red.) 1992a, Lectures on conversation, Vol. 1, Blackwell, Oxford.
- Sacks, H & Jefferson, G (red.) 1992b, Lectures on conversation, Vol. 2, Blackwell, Oxford.
- Sanders, RE 2005, `Introduction: LSI as Subject Matter and as Multidisciplinary Confederation, i Fitch, KL & Sanders, RE (red.), *Handbook of Language and Social Interaction*, Lawrence Erlbaum Association, Publishers, London.
- Samuelsson, U, Nettelbladt, U & Løfqvist, A 2005, On the relationship between pragmatic ability in Swedish children with language impairment, i *Child language teaching and therapy*, vol. 21, nr. 3, s. 279-304, SAGE Journal online.
- Schauwers, K, Gillis, S, Daemers, K, Beukelaer, CD & Govaerts, PJ 2004, `Cochlear implantation between 5 and 20 months of age: the onset of babbling and the audiologic outcome`, i *Otology & Neurotology*, vol. 25, nr. 3, s. 263-270, Otology & Neurotology, Inc.
- Schegloff, EA 1968, `Sequencing in conversational openings`, i *American Antropologist*, vol. 70, s.1075-1095, aaanet.
- Schegloff, EA 2007, Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis, vol.1, Cambridge University Press, Cambridge.
- Schegloff, EA, Jefferson, G. & Sacks, H 1977, The preference for selfcorrection in the organization of repair in conversation, i *Language*, vol. 53, nr. 2, s. 361-382.
- Schiffrin, D 1994, Approaches to Discourse, Blackwell, Cambridge.
- Silverman, D 1997, `Introducing qualitative Research`, i Silverman, D (red.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, SAGE Publications Ltd, London.
- Silverman, D 2001, Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction, SAGE Publication, London.
- Skogen, K 2006a, `Forskning: hensikt, innhold og form`, i Fuglseth, K & Skogen, K (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Skogen, K 2006b, `Case-forskning`, i Fuglseth, K & Skogen, K (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, pp.
- Solberg, A 1996, `Erfaringer fra feltarbeid`, i Holter, H & Kalleberg, R, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Spanoudis, G, Natsopoulos, D & Panayiotou, G 2006, `Mental verbs and pragmatic language difficulties`, i *International journal of language & communication disorders*, vol.42, nr. 4, s. 487-504, informa healthcare.

Suarez, H, Angeli, S, Suarez, A, Rosales, B, Carrera, X & Alonso, R (2007) `Balance sensory organization in children with profound hearing loss and cochlear implants, i *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, vol. 71, s. 629-637, Elsevier ltd.

Svennevig, J 2001, Språklig samhandling; innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.

Thoutenhoofd, ED, Arcbold, SM, Gregory, S, Lutman, ME, Nikolopoulos, TP & Sach, TH, 2005, Paediatric Cochlear Implantation. –Evaluating Outcomes, Whurr Publishers, London.

Toe, DR, Beattie, R & Barr, M 2007, `The development of pragmatic skills in children who are severely and profoundly deaf`, i *Deafness and Education International*, vol, 9, nr. 2, s. 101-117, Wiley InterScience.

Tomblin, JB, Barker, BA, Spencer, LJ, Zhang, X & Gantz 2005, `The effect of age at cochlear implant initial stimulation on expressive language growth in infants and toddlers, i *Journal of speech, Language and Hearing Research*, vol. 48, nr. 4, s. 853-865, ProQuest Medical Library.

Tye-Murray, N 2003, `Conversational fluency of children who use cochlear implants`, i *Ear and hearing*, vol 24, pp. 83-89. Lippincott Williams & Wilkins.

Vedeler, L 2000, Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Velvatne, H & Sandvik, M 2002, Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Waltzman, SB 2006, `Cochlear implants: Current status`, i *Expert Rev`, Med. Devices*, vol 3, nr 5, s. 647-655, Future drugs Ltd.

Waltzman, SB & Roland JrJT 2005, `Cochlear implantation in children younger than 12 months`, *Pediatrics*, vol 116, nr 4, s. 487-493, pediatrics.org.

Wie, OB 2005, Kan døve bli hørende? Unipub, Oslo.

Yin, RK 2003, Case study research. Design and methods. SAGE Publications, Thousand Oaks.

Vedlegg

()	Tomme parenteser indikerer snakk som er for utydelig til å kunne transkriberes. Ord og bokstaver inne i parentesene indikerer det jeg mener at ble sagt.
<H ord H>	Ord sagt på utpust.
<IP ord IP>	Ord sagt på innpust.
((Peker på bildet))	Indikerer mine beskrivelser av ekstralingvistisk kommunikasjon, samt annet som skjer av betydning. Når disse handlingene skjer parallelt med det verbale står de på linja under, mens når de forekommer før eller etter verbale handlinger er de plassert tilsvarende på tidslinjen. I dobbeltparentesene er også mine beskrivelser av stemmebruk og kvalitet.
=	Turskift uten pause.
Så kom den <u>store</u> bukkene bruse	Understreking markerer trykk på ord eller stavelse.
Ord.	Punktum etter et ord eller stavelse betyr fallende intonasjon
Ord,	Komma etter et ord eller stavelse betyr lett fallende intonasjon.
Ord?	Spørsmålstegn indikerer stigende intonasjon.
Seters- (.) nei	Bindestrek viser til at taleren brått sluttet å snakke.
@ @ @	Latter, der lengden er proporsjonal med antall alfakrøller.
@Pippi@	Indikerer leende stemme.
(4)	Pauser med stillhet målt i sekunder.
(.)	Mikropause, altså kortere enn 2 sekund.
⌘ m m ⌘	Indikerer svak stemme, lavt volum på stemmen.
[Venstresidige klammer viser hvor overlappende snakk begynner.
]	Høyresidige klammer viser hvor overlappende snakke slutter.
Oi::	Kolon markerer forlengelsen av foregående lyd, der lengden av forlengelsen er proporsjonal med antall kolon.
Seters- nei	Bindestrek viser til at taleren sluttet brått å snakke.

/ den minste bukken /	Indikerer langsom tale.
---------------------------------	-------------------------

Vedlegg: Transkripsjonsnøkler.