

Når blir barn samtaledeltakarar?

Om kommunikatív utvikling hos barn fram til skulealder¹

Synnøve Matre

Denne artikkelen skal handla om barns evne til å kommunisera. Å kommunisera tyder å *gjera felles*, nærmare bestemt å utveksla meiningsinnhald og gjera det felles mellom individ ved hjelp av eit felles system av teikn. Teikna ein nyttar kan vera av mange slag: verbale, vokale, somatiske, – dei kan vera teikningar eller skrift til dømes.

Eg avgrensar i denne samanhengen kommunikatív utvikling til det som har med *samtalen* eller dialogen å gjera, til den direkte interaksjonen mellom to eller fleire individ som nyttar seg av verbale, vokale og somatiske teikn.

Tone og Idun på 6 år sit på kvar si side av bordet og teiknar og pratar:

TONE: ditta her skal vera sånn
 her er SNILLE SKY så komme og dekke øve den STYGGE SKYEN
 så så så komme regnet bakante frå

IDUN: teгна FJELLE ba ba- opp ned?

TONE: det er sånn dei er

IDUN: altså dei ska-kje snu den veien
 at det regna mot FJELLO

TONE: det er EI SKY det der
 EI BLÅ SKY

IDUN: nei, heilt kokko du

(Frå Bjørlykke 1996)

¹ Artikkelen er ei omarbeiding av prøveforelesninga halden over dette emnet 15. oktober 1998. (Sammendrag av avhandlinga finnes på s. 114 (red.).)

Alle er einige om at dette er ein dialog. Men alle er ikkje einige om *når* barn blir deltakarar i dialogar. *Det* avheng nemleg av kor ein legg fokuset når ein studerer dialogutvikling.

- Dersom ein legg vekt på *syntaks* i tråd med til dømes Chomsky (1965) og Pinker (1994), vil ein gjerne seia at barn blir samtaledeltakarar kring 1½-2-årsalderen.
- Dersom ein legg vekt på *semantiske kategoriar*, slik til dømes Bloom (1970, 1991) gjer, vil 13-14-månadersalderen vera eit rimeleg svar.
- Dersom ein derimot legg vekt på samspel og byggjer på ein pragmatisk teori, kan ein argumentera for at barn byrjar å delta i samtalar allereie frå fødselen av. *Eg* plasserer meg i denne siste forståinga.

Eg vil hevda at barn vert innlemma i og deltar i eit dialogliknande kommunikativt samspel frå første dag av, og at det som skjer vidare er at ulike sider ved dialogen stadig vert utvikla og løfta opp på høgare og meir sofistikerte nivå. Me kan seia at barn deltar i samtalen på ulike måtar til ulike tider i utviklingsforløpet. Slik handlar det om at barn *blir* samtaledeltakarar gjennom heile barndommen. Artikkelen vil handla om å gi kjøt og blod til denne påstanden.

Med dette som utgangspunkt blir det rimeleg for meg å leggja mest vekt på pragmatiske forhold i den vidare framstillinga. Eg byrjar med å omtala karakteristiske trekk ved dialogen. Vidare tar eg føre meg det førspråklege samspelet hos barn, for så å fokusera på sentrale *nye* ferdigheiter som barn tileignar seg underveis fram mot skulealder.

Dialogen

Ein dialog kan karakteriserast ved hjelp av ulike kjenneteikn. Desse kjenneteikna ser me tydeleg i den vesle samtalen mellom 6-åringane ovanfor. Tone sikrar seg merksemda til Idun og passar på at dei får etablert *felles fokus* ved å visa til teikninga og seia

"Ditta her skal vera sånn."

I denne ytringa ligg det også eit *initiativ* som Tone utdjuvar i den neste ytringa

"Her er SNILLE SKYER som komme og dekke øve den STYGGE SKYEN

så, så, så komme regnet bakante frå."

Tone inviterer her Idun inn til å dela eit samtaleemne (skyer på teikninga) og eit perspektiv på dette emnet (snille skyer dekkar over stygge). Det følger så ei tett *turveksling* mellom dei to jentene, ei turveksling som handlar om at det som Tone har framstilt som skyer, oppfattar Idun som fjell – truleg fordi ho sit slik at ho ser biletet opp-ned. Dei vekslar mellom å ha rollene som talar og lyttar. Samtalen endar med at Idun *rundar av* den spøkefulle kontroversen med å karakterisera Tone:

"nei, heilt kokko du"

Å kunna avslutta ein dialog er òg ein viktig dialogferdigheit.

Ein fullverdig dialog føreset vidare at begge/alle partar gir *innhaldsmessig relevant tilskot* til samtalen, noko deltakarane i denne samtalen gjer. At innhaldet er relevant inneber at det er referensielt og pragmatisk knytt til samtaleemnet eller til retninga på talen (Ochs Keenan 1983).

Ein dialog kan sjåast som eit stykke *samarbeid*, eit samarbeid om å *skapa felles mening*. For at dette samarbeidet skal lukkast, må det byggja på *gjensidigheit*, slik me ser at Tone og Idun gjer i den vesle forhandlingssekvensen sin. Dei lyttar, vurderer, iakttar – og gir frå seg signal som viser at dei lyttar, forstår, er einig og ueinig.

Den meningsskapinga som skjer i ein samtale, ser eg på som ein mellom-prosess, som noko som skjer *mellom* deltakarane, og ikkje som ei overføring av mening frå den eine til den andre. Det handlar om eit konstant samspel og ei konstant forhandling mellom samtalepartane og ulike kontekstuelle signal. Rommetveit (1988:18) uttrykkjer dette synet på følgjande måte. Som deltakar i dialogar handlar det om at

[we are] struggling to establish temporary dyadic states of intersubjectivity in a contextually understood and only partially shared social world.

Det er dette ein dialog dreiar seg om. Deltakarane samarbeider om å byggja øyer av delt forståing.

Meningsskapinga skjer i eit tett samspel mellom samtaledeltakarane. Bakhtin (1981) uttrykkjer det treffande ved formuleringa "the word is half someone else's", at ordet alltid halvvegs er einkvan annans (:293).

For å samla trådane kan ein seia at å delta i samtalar inneber tre hovudtypar av føresetnader:

- For det første må deltakarane ha innsikt i "reglane" for korleis dei skal byggja opp ein dialog. Dei må ha kunnskap om *dialogstrukturen* – slik eg har omtala ovanfor.
- Vidare må deltakarane ha ei *felles forståing* å byggja på i samtalen. Dei må ha felles kunnskap om verda for å kunna tolka samanhengen som samtalen føregår i slik at dei kan koma med relevante tilskot til samtalen og slik at dei kan tolka det motparten bidrar med. Det handlar om ei felles kontekstforståing, eller som Rommetveit (1988) seier: å skapa og utvikla eit felles forståingsrom.
- Den tredje føresetnaden er *språkleg evne* til å utføra kommunikative handlingar og, ikkje minst, til å knyta saman ytringane i ein utvida diskurs og syta for nøyaktig den informasjonen som mottakarane treng, korkje meir eller mindre. (Ninio & Snow 1996)

Førspråkleg kommunikativ utvikling

Dei mest grunnleggjande dialogferdigheitene vert, slik eg ser det, etablerte i den førspråklege fasen. Eg gir difor den førspråklege kommunikative utviklinga relativt stor merksemd her.

Når det gjeld det førspråklege samspelet, så slo Piaget i 1955 kategorisk fast at

At the first stage, there is, strictly speaking, no conversation, since each child speaks only to himself, even when he seems to be addressing someone in particular. (Piaget 1955:72)

I dag er det få som er einige med Piaget. Videodokumentasjon har resultert i revurdering av tidlegare antagelsar om barns etterlikning og samspel. Dersom me studerer videoopptak av ei mor som pratar med det vesle barnet sitt på stallebordet, ser me fort at det er eit lite dialogisk samspel som går føre seg. Dei to partane er gjensidig oppmerksame på kvarandre. Blikket er viktigaste verkemiddelet for å få til det. Dei skiftest om å ta tur. Barnet ved hjelp av blick, mimikk (smil) og vokalisering. Mora nyttar også ord og modulering av stemma. Eit slikt samspel gir inntrykk av tydeleg gjensidigheit, det er ikkje berre den eine som tilpassar seg den andre. Dei

to synest å møtast i ei felles forståing om, og glede over, å engasjera seg i det leikande samspelet.

Dette vesle samspelet inneheld sentrale dialogtrekk og er eit døme på det me gjerne omtalar som ein *protodialog*. Med protodialog forstå ein eit første, tidleg samspel som minner om den vaksne samtalen, men som samstundes ikkje har fått den vaksne samtals verbale karakter (Bateson 1975). Me kan snakka om eit slags grunnleggjande dialogmønster der deltakarane har felles fokus, ventar på tur og kjem med gjensidige oppfølgingar. Semantisk relevant samtalestoff er det derimot lite av.

Eit par månader gamle ungar har altså allereie tileigna seg grunnleggjande dialogferdigheiter, og vidare utover i det første leveåret skrid den kommunikative utviklinga framover med raske steg. Grunnlaget for denne utviklinga ligg i at det nyfødde barnet synest predisponert for sosialt samspel og for sanseintrykk som har med språk å gjera. Det har ei rekkje kommunikative signal å spela på: blikk, mimikk, handbevegelsar, gråt, smil og ulike lydar. Barnet kjem til verda med eit svært velutvikla sanse-system og med ein kapasitet til å interagera med den fysiske og sosiale verda som gir dei eit framifrå grunnlag for den kommunikative utviklinga som dei har framfor seg. (Bullowa 1979, Bruner 1983, Bower 1979, Foster 1990).

Den tidlege kommunikasjonen til barn støttar seg i utstrekt grad til *rutinar* i barnets liv, til faste gjermål som stell og mating, og etterkvart leik.

- Den først tydelege turvekslinga finn me i ammesituasjonen. Ei veke gammal syg barnet jamt og trutt, men tar seg så ein pause. Med ein gong er mora frampå og prøver få barnet til å suga vidare (veiving). Barnet startar på igjen. Ved neste pause skjer det same. Og slik held samspelet fram. Dei to skiftar om å gjera noko, dei tar tur kvar sin gong. Denne rytmiske vekslinga skaper eit dialogpreg. Ein kan seia at barnets dialogutvikling startar her.
- På stallebordet deltar barnet i turvekslinga med smil, mimikk og nokre gurglelydar, samstundes som blikket søker andletet til mora. I slike situasjonar svarar gjerne mora på dei små signala frå barnet som om dei var meningsfulle ytringar, og på denne måten vert barnet tillagt rolla som kompetent dialogpartner.

- Sju månader gammal strekkjer barnet seg etter koppen som står eit stykke innpå bordet, med eit "ehh". Far tolkar dette som eit initiativ og svarar "Ja, du skal få mjølka di", samstundes som han skyv koppen bort til barnet. Barnet drikk og set så koppen frå seg med eit smell. "Det var godt, tenkjer eg", seier far.

Alle desse situasjonane har eit klårt dialogpreg. Deltakarane tar tur kvar sin gong. Den vaksne spelar den dominerande rolla ved å strukturera og styra denne turvekslinga. Den vaksne tolkar vidare teikna frå barnet som kommunikative handlingar. Han reagerer på dei som meiningsfulle, som om barnet vil noko med det det gjer. Eg vil hevda at denne viljen til å tilleggja det vesle barnet sine teikn mening, er det som først og fremst kjenneteiknar samspelet mellom spedbarn og vaksne i vår vestlege kultur. Og denne viljen ser mange som ei viktig drivkraft i barnets kommunikative utvikling – denne viljen saman med sosiale predisposisjonar hos barnet.

Når rutinar spelar ei så viktig rolle i tidlege kommunikasjonen, så handlar det om at i rutinar ligg det mykje *felles kunnskap* (shared social reality), og det gir barna optimale vilkår for å gå inn som *aktiv* deltakar i dialogisk samspel. Dei ritualiserte småbarnsleikane (til dømes Borte! Bø! og Kom ei lita mus) er døme på det. Dei gir barna ein del faste haldepunkt, ei strukturerte ramme som gjer det lettare for dei å forutsjå kva som kan koma til å skje, og slik kan dei koma med relevante og meiningsfulle innspel. Barn viser seg som meir kompetente samtaledeltakarar i slike kjende situasjonar enn i meir frie (Aukrust 1995).

Eksempla ovanfor indikerer at barn er samtaledeltakarar i tidleg alder. Ikkje alle er einige i det. Det er såleis omdiskutert i kva grad barna kjem med sjølvstendige bidrag i slike samspel.

Sjølvstendige bidrag frå barna – eller tilpassing frå foreldre?

Eit syn som har hatt, og framleis har, sterkt feste innan barnespråkforskinga hevdar at dialogpreget først og fremst skuldast tilpassing frå foreldra si side. Det er omsorgsgivarane som langt på veg skaper inntrykk av turtaking og felles merksemd ved å leggja til rette situasjonar og tilpassa sine aktivitetar til barnet. Det vert hevda at omsorgsgivarane gjer barn til samtaledeltakarar ved å overfortolka, laga kommunikative rammer for samspelet og tilleggja barnet rolla som kompetent samtaledeltakar.

Martinsen i ein artikkel frå 1986 kan stå som eksponent for dette synet. Han gjorde video-opptak av dialogar mellom tre mor-barn par før barna byrja å nytta det verbale språket (9-18 mnd). Han framhevar sterkt den vaksne si rolle i det førspråklege samspelet. For det første flettar foreldra *sine* bidrag inn mellom barnas aktivitetar og lagar på den måten dialogpreg². Dei nyttar aktivt det dei veit om barnets føresetnader og interesser for å få det til. Dei spelar på rutinar, rituale, leikar og kunnskap om kva barnet gjer. Det er alt dette som *foreldra gjer* som skaper samanheng og meining, hevdar Martinsen. Martinsen snakkar ikkje om gjensidige dialogar før kring 8-månadersalderen.

Denne studien, blant mange andre, støttar opp under at mykje av den tidlege kommunikasjonen langt på veg skuldast omsorgsgivarane. Sjølvstendige bidrag frå barna er det heller smått med, vert det hevda.

Kritiske røyster har heva seg mot dette synet. Trevarthen (1979, 1992) er ein av dei, Bråten (1998) ein annan. Desse to forskarane har gjort liknande studiar og sett på ein særskild type turveksling mellom mødre og nyfødde barn, nemleg imitasjon av andletsuttrykk og bevegelser. Dei nyttar video-opptak òg. Bråten har gjort opptak av barn så tidleg som 15 minuttar etter fødselen. Desse opptaka kjem med ganske overraskande dokumentasjon.

Bråten sine funn så langt let seg oppsummera som følgjande:

I det tidlege samspelet mellom mor og barn skjer det ei *gjensidig* utfylling og oppfølging av kvarandres uttrykk og rørsler, der begge – barnet og den vaksne – ventar på tur i eit finstemt samspel og smett inn i uttrykksrekkene til kvarandre utan avbrot eller kollisjonar. Bråten hevdar at barna har eit *medfødd* grunnlag for å etterlikna. Men det handlar ikkje berre einsidig om at barnet etterliknar den vaksne. Barnet på si side vert også opprømt og raskare i rørslene sine dersom den vaksne etterliknar barnet. Etterlikning går altså inn som ein del av eit *samspel*.

Bråten tolkar spedbarns innspel som uttrykk for eit ønskje om gjensidig kontakt. Trevarthen (1979) kjem med tilsvarande tolkingar ut frå sine video-opptak, der han m.a. finn at spedbarn i andre levemånad tar tur på ein svært så presis måte. I følgje desse forskarane handlar det tidlege samspelet om langt meir enn vilkårlege innsmett.

² Dette er i samsvar med andre forskarar, m.a. C. Snow (1977) som hevdar at foreldre skaper ei kjede med opne hol eller "slots" som barnet over tid kan læra seg å fylla inn.

Bråten, med støtte i Trevarthen, Kuhl m.fl. (1992) og Rommetveit, teiknar eit bilete av det vesle barnet som gjensidig samspelande frå første stund av. Det kjem med sjølvstendige bidrag inn i den aller første turvekslinga med omsorgsgivar.

Meining i dialogen

I tidleg samspel handlar det mykje om turveksling og ulik grad av gjensidigheit. Etterkvart som barn vert eldre, vert det interessant å sjå på korleis dei formidlar mening og deltar meir bevisst i kommunikative handlingar. Det vert m.a.o. interessant å sjå på korleis dei etterkvart greier å bidra med meir spesifikt innhald i samtalen.

I denne samanhengen kan me merka oss at barnet har nådd ein viktig milepæl når me opplever følgjande:

Per oppdagar ein sjokolade som ligg oppå hylla. Det er umogeleg for han å nå opp. Han vender seg umiddelbart til mora samstundes som han strekkjer seg opp mot sjokoladen og seier "æh-æh".

Barnet viser her at det ønskjer å kommunisera med den vaksne om noko spesielt, i barnespråkforskinga ofte omtala som intensjonell kommunikasjon. Det viser at det meistrar å kombinera merksemda mot eit objekt med det å interagera med ein person. Det greier m.a.o. å både vera oppmerksom på ein person og eit objekt samstundes, og å samordna denne oppmerksamheita. Dette omtalar Trevarthen (1979) som *sekundær intersubjektivitet*. Samtalane får frå nå av eit klårt preg av gjensidigheit. Dette skjer vanlegvis først ved 8-10-månadersalderen. Me kan nå snakka om "sann kommunikasjon", hevdar S. Foster (1990). Frå denne alderen av deltar barn som samtalepartnarar på ein ny og meir avansert måte enn tidlegare. Dei nyttar dialogen bevisst som reiskap, – sjølv om dei enno ikkje har tileigna seg konvensjonelle språkformer. Carter (1978), Halliday (1975), Dore (1979) m.fl. har vore opptatt av dette at barn kommuniserer mening lenge før dei kan snakka, og dei har arbeidd med å kartleggja tidlege kommunikative funksjonar hos barn. Halliday studerte sin eigen son frå 9-månadersalderen av, og han sette fram ein hypotese om at dei lydane som spebarn brukar har heilt bestemte funksjonar akkurat for *det* barnet. Han hevdar at det ikkje let seg gjera å skilja lydsignalas meningsinnhald og funksjon på dei tidlegaste stadia i kommunikativ utvikling. Uttrykka til barna betyr det dei *gjer* i samanhengen. Til å byrja med hadde guten såleis berre to vokaliseringar (lyden *õ* uttalt med ulike tone) som kunne klassifiserast som protoord³, men likevel registrerte Halliday at han nytta ei rekkje ulike kommunikative funksjonar.

Dei kommunikative funksjonane som Halliday beskriv i den førspråklege perioden og i overgangsfasen til det verbale språket kan ein samanfatta beskriva som ekspressive, påverkande og også kontaktskapande. Dei seinare funksjonane handlar meir om å overføra kunnskap og beskriva. Dei tidlege ytringane formidlar berre *ein* funksjon. Etterkvart får ytringane ein større kompleksitet og uttrykkjer gjerne fleire funksjonar. Me ser altså at barn på denne måten utviklar reiskaper som dei nyttar til å delta i samtalar med og til å bidra til meningsskaping med, før dei tileignar seg konvensjonelle språkformer.

Ein liten samtalen mellom Anders (18 mnd) og mor kan illustrera barns evne til å kommunisera ved slutten av den førspråklege perioden. Dei sit ved bordet og Anders er i ferd med å få mat.

³ Protoord: individuelle ord + eit lite, produktivt ordforråd.

Anders: anene? (*rekkjer ein brødbit mot mor*)
Mor: ja, må PUTT'N inni MOIN din
Anders: NGA? (*fortset å rekkja fram brødbiten*)
Mor: PUTT de inni moin
SÅNN ja (*Anders et biten*)
Anders: MBA? (*rekkjer fram ein ny bit*)
Mor: ja DEN å
PUTT'N i moin din
Anders: HNØ? (*rekkjer brødbiten mot mor og tar augnekontakt*)
Mor: nei vil itj HA sjø
spis min EGEN mat
Anders: (*snur seg vekk og et maten*)

(Frå Feilberg 1987)

Denne vesle samtalen viser at Anders har tileigna seg dei mest grunnleggjande dialogferdigheitene.

- Han greier å etablera felles merksemd med mora og får ho til å lytta.
- Han tar initiativ og introduserer eit eller anna tema for samtalen, – tydelegvis forankra i her-og-nå-situasjonen.
- Han tar imot tur og han gir frå seg tur.
- Ved å snu seg bort avsluttar han det heile.
- Han kjem også med relevante bidrag til samtalen på sitt vis. Men det er nok her det står mest igjen for Anders for at han skal nå fram til å bli ein dyktig samtaledeltakar.

Det er dette siste dialogtrekket fortsettelsen skal handla om. Anders er nemleg komen langt når det gjeld pragmatiske ferdigheiter, men det reint språklege/lingvistiske står det dårlegare til med.

Verbalspråklege bidrag i dialogen

Frå ca 1 ½-årsalderen byrjar så *verbalspråket* å spela ei vesentleg rolle i dialogane til barn. Dette markerer begynnelsen på ein ny fase i den kommunikative utviklinga deira. Barna blir i stand til å kombinera eit vidare spekter av uttrykk og funksjonar (jf Halliday 1975). Såleis meistrar dei smått om senn å informera lyttaren om hendingar som ikkje har med her-og-nå situasjonen å gjera, altså hendingar som er knytte til ei anna tid og ein annan stad (informativ funksjon). Dei meistrar også å bruka språket til å skapa og oppretthalda relasjonar til andre og å påverka omgjevnadene

(pragmatisk funksjon). Og ikkje minst så blir dei i stand til å bruka språket for å læra om og reflektera over verkelegheita (matetisk funksjon). Alt dette i samsvar med Halliday sine kommunikative funksjonar. Desse nye meistringsområda viser seg i store framsteg når det gjeld dialogferdigheiter.

For det første kjem barna oftare med *innhaldsmessig relevante tilskot* til dialogen. Dei *tar meir ansvar for turvekslingane* sjølv, kjem med lengre bidrag og verkar såleis i større grad til framdrift i dialogane.

Dialogsamarbeidet kan ein illustrera ved å sjå på innspela som deltakarane kjem med som tennene i ein glidelås som grip inn i ein annan. Til å byrja med er barnet sine turar korte, ofte berre einskildord. Men allereie ut i det andre leveåret byrjar bidraga i mor-barn samtalar å bli meir jambyrdige, sjølv om mora framleis har det meste av initiativ. Sidan barnet no er i stand til å koma med lengre ytringar, reduserer mora gjerne sine turar. Etterkvart kan barnet bidra på lik linje med den vaksne og også vera den som bidrar mest i dialogen.

Dei auka dialogferdigheitene i denne alderen viser seg også i at barn i større grad er med og skaper *samanheng* mellom replikkar i dialogen, og også etterkvart innan replikkar. Dei knyter innhaldsmessig oftare tilbake til tidlegare ytringar. I dialogar med 2-3-åringar er det registrert ein klår auke i replikkar som har samanheng med føregåande replikk (Bloom, Rocissano & Hood 1976). Dei lærer seg å markera lingvistisk kva som er *ny informasjon* og kva som er *gammal/gitt informasjon*. Bruk av ubunden og bunden form i denne samanhengen byr på ein del vanskar. Barna viser gjerne rett bruk ved her-og-nå situasjonar og feil bruk ved referanse til noko som ikkje er nærverande. Først kring 4-årsalderen ser det ut til at dei byrjar å bli stø i dette.

Elles kan barn heilt ned til 2-årsalderen bruka pronomen rett. Dei ser ut til å ha oppdaga at pronomen kan brukast til å visa til referentar som allereie er etablerte i den lingvistiske samanhengen (anatorisk referanse). Ochs Keenan (1983) fann at anatoriske pronomen auka dramatisk i løpet av tredje leveåret. Men sjølv eldre barn er ikkje alltid i stand til å avgjera når ein referent representerer ny informasjon.

Karmiloff-Smith (1986) hevdar på bakgrunn av sine studiar (med franske barn) at intralingvistisk referanse viser seg å vera ein ferdigheit som barn tileignar seg først etter at dei har passert 5 år.

Doktorgradsarbeidet mitt fortel at dei norske 5-åringane i denne studien har godt tak på anatorisk referanse i dialogsekvensar som handlar om

ikkje-nærverande emne. Dei nyttar seg også av eit rikt utval av andre koherensmekanismer (til dømes leksikalsk referanse og ikonisk kopling) (Matre 1997).

Frå tre-årsalderen og framover mot skulestart skjer det altså markerte endringar i barn sine evner til å skapa samanheng i samtalan. Dei gjer viktige steg på vegen vidare til å bli dyktige samtaledeltakarar.

Barn i samtale med andre barn

Mesteparten av kunnskapen vår om barn som samtalepartnarar skriv seg frå studiar av mor-barn-samtalar. Men kva med barn i samtale med andre barn? Korleis greier dei der å etablere felles merksemd? Korleis bidrar barn i slike samanhengar? Korleis skaper dei samanheng her?

For barn i førspråkleg alder er samtale mellom omsorgsgivar og barn det vanlegaste. Dei litt eldre barna derimot deltar etterkvart mykje i samtalar som berre går mellom barn også. Desse samtalan representerer ein annan type samspel. Deltakarane er meir jambyrdige. Dei deler gjerne dei same erfaringane og kunnskapane om verda. Dei stiller også meir likt når det gjeld kognitiv, lingvistisk og pragmatisk evne. Å sjå kva barn meistrar som samtalepartnar utan støtteverket frå den meir erfarne og kompetente vaksne (scaffolding) vil kunna gi oss eit meir heilskapleg og nyansert bilete av korleis barn deltar i dialogar.

Det vert ofte hevda at samtalar mellom dei yngste barna har lett for å falla frå kvarandre i såkalla "parallellsamtalar". Piaget (1955) omtalte slike samtalar som kollektive monologar. Barna greier ikkje å etablere felles merksemd, og dermed møtest dei ikkje i gjensidig dialogspel.

Camaioni (1979) studerte ei gruppe to-åringar i samspel med einannan og fann lite av gjensidig involvering. Fire-åringar derimot i same studien viste stor grad av gjensidigheit i samtalan sine.

Elles så manglar samtalar mellom jamgamle små barn ofte *tematisk koherens* (Dorval 1990). Det tyder ikkje nødvendigvis at samtalan er utan samanheng. Det viser seg nemleg at barna nyttar andre måtar for å gjera talen forståeleg på. Ochs Keenan (1983) gjorde ei rekkje video-opptak med eit tvillingpar, to gutar, frå dei var knappe tre år til knappe fire år. Kollektive monologar fann ho lite av⁴. Men ho fann derimot at dei to gutane nytta

⁴ ...men kommenterer at dei kanskje kan vera meir framtrudande i andre situasjonar, til dømes i barnehage.

to typar samtalar seg imellom. Ein som ikkje let seg tolka referensielt, og ein som hadde referensielt tolkbare turar.

Den første typen bestod mykje av utveksling av "tulle-stavingar", lydlek og liknande. Barna skapte samanheng ved å knyta tilbake til *forma* på talen i ytringa framanfor. Dette kan ein omtala som format-tilknytning (eng. format tying) (Goodwin 1990). Denne tilknytingsmåten vert vanlegvis ikkje rekna som akseptabel for vaksne samtalepartnarar. Det er ikkje relevant tilknytning for dei, men må absolutt reknast som relevant for barn.

Den andre typen samtale, altså med verbale bidrag som let seg tolka referensielt, har ofte sterkt innslag av rutineprega samtalestoff (til dømes songar, rim). Barna samarbeider om talen i desse rutinane, ofte ved berre å skifta ut einskilte element:

Toby:	hello <i>gramma</i>	David svarar med å gjenta med små
David:	hello <i>grampa</i>	forandringar.
David:	<i>two</i> moths	Her gjentar Toby med å skift ut eitt ord.
Toby:	<i>many</i> moths	

Ein ser også at desse barna bind saman diskurs ved å spela på semantiske paradigme:

Toby:	my told you / called <i>shoes</i>
David:	I told you / its <i>slippers</i>

I løpet av tredje leveåret ser ein ei utvikling frå slik substitusjon av ord til anaforisk referanse hos barna.

Oppsummerande kan ein seia at den måten desse barna skaper utvida sekvensar av samarbeidande tale på, er ved å gjenta, imitera eller modifisera spesielle lydar eller spesielle ord i ytringane til kvarandre. Dette ser ut til å vera vanleg mellom barn på denne alderen. Eg finn dette særst interessant. Det dreiar seg nemleg om dialogstrategiar hos barn som lite kjem fram i vaksen-barn samtalar, der dei vaksne bidrar mykje for å byggja opp samanheng. Etterkvart som barn vert eldre, nyttar dei oftare tematiske band for å halda oppe samtalar seg imellom. Ein ser eit skifte frå å støtta seg til rutinar i samtalanene i retning av å la tematiske krav styra (McTear 1985, Boggs 1990).

Som nemnt ovanfor spelar *repetisjonar* ei sentral rolle i barn-barn-samtalar. Lenge vart desse gjentakningane tolka som imitasjon (m.a. Piaget) og tillagt liten kommunikatív verdi. Ochs Keenan (1983) hevdar at dette er

misforstått. Det er ikkje nødvendigvis imitasjon/etterlikning det dreiar seg om. Svært ofte signaliserer gjentakningane 'delt kunnskap', ei understreking av at eg høyrde kva du sa, eg har oppfatta det. Ei slags anerkjennande tilbagemelding som gjer det klart at dette nå er kjend informasjon for dei begge.

Toby:	Bell
David:	Bell
Toby:	Bell / it's mommys

Ved å seia "bell" anerkjenner David ytringa til Toby, og det er så klart for å gå vidare i samtalen.

Elles så viser fleire studiar at eldre barn synest delta meir offensivt i samtalar utan vaksne til stades. Coates (1993) undersøkte 4-5-åringar i samtale med kvarandre og i samtale med ein vaksen. Ho fann at i dei reine barnegruppene stilte barna mange spørsmål som kravde komplekse svar, og som også fekk komplekse svar tilbake. Doktorgradsarbeidet mitt viser noko tilsvarende, nemleg at barna i studien produserer meir av utforskande munnlege tekstar i sekvensar der den vaksne blandar seg lite inn (Matre 1997). Barn viser ulike kommunikative ferdigheiter i ulike samanhengar.

Dette peikar framover mot noko av det som eg vurderer som det viktigaste som skjer i barns kommunikative utvikling mot slutten av førskulealderen, nemleg det å bli dyktigare til å utvikla tema i samtalar, det å gradvis ta større kommunikativt ansvar. (Boggs 1990, Karmiloff-Smith 1986)⁵.

Utvikling av tema

Mykje av arbeidet med å utvikla tema skjer først etter 4-årsalderen, men noko skjer også før. I følgje ei undersøking gjort av Feilberg (1997) kan ein sjå at barn allereie frå 2 ½-årsalderen av så smått byrjar å arbeida med å utvikla tema i samtalar. Dei tre barna Feilberg studerte, produserte alle replikkar med monologpreg. Feilberg tolkar desse monologliknande replikkane som å ha ein viktig funksjon i utviklinga av dialogkompetanse. Dei inneber nemleg at talaren utviklar eit tema på eiga hand, og at lyttaren må lytta merksamt for å følgja denne temautviklinga. Dei monologliknande replikkane kjem samstundes med at den vaksne trekkjer seg tilbake og

⁵ ... "talking on a topic" emerges in late childhood with the relaxation of the rigid formatting of younger children's talk ... (S. Boggs 1990)

overlet ein større del av dialogsamspillet til barnet. Dialogmessig 'sjølvstende' synest altså å fremja denne utviklinga, – i samsvar med det som vart framheva frå Coates og underteikna sine undersøkelser ovanfor.

Seinare i førskulealderen vert denne evna til å utvikla tema endå tydelegare. Dialogane får meir av tekstuelle trekk, og barna lærer seg gradvis å nytta eit større spekter av munnlege sjangrar. I doktorgradsarbeidet mitt finn eg at 5-6-åringane viser stor munnleg tekstbreidde og stor evne til å utvikla tema i dialogar (Matre 1997). Særleg finn eg mykje av forteljingar og heuristiske eller utforskande tekstar. Men samtalematerialet frå 5-6-åringane inneheld også leikande sekvensar der språkleg form står i fokus – slik ein ofte finn hos 3-4-åringane.

Evne til å desentrera

Ein svært viktig ferdigheit for å kunna fungera godt i samtalar, er evne til å *desentrera*, til å ta andres perspektiv og samordna fleire perspektiv på tilværet. Rommetveit (1972) snakkar om å vera gjest i kvarandres sinn. Evne til å desentrera er ein føresetnad for å kunna kalkulera inn kva som er kjend/ukjend informasjon for mottakaren, for kva ein kan rekna med som felles kunnskap, for kva som passar seg å seia i samanhengen. Slike vurderingar er nødvendige for at ein skal kunna koma med relevante tilskot til samtalen slik at deltakarane møtest i eit felles forståingsrom.

Desentreringsprosessen føregår opp gjennom heile barndommen, – og heile resten av livet for den saks skuld. Barns tankeutvikling er som er ubrotten rekkje av desentreringar, vert det sagt (ibid). Med aukande evne til desentrering veks barns kommunikative kompetanse. Me ser det i at

- eldre barn tilpassar seg yngre barn
- dei greier presentera nye referentar i ubestemt form
- dei greier peika ut fråverande referentar, m.m.

Kommunikativ utvikling i ulike kulturar

Kommunikativ utvikling hos barn er avhengig av den kulturen barna veks opp i. Det er stor skilnad på korleis ulike samfunn behandlar barn som samtalepartnarar:

- I vår vestlege kultur har vaksne ein tradisjon på å tilpassa seg barnet i sterk grad og å gjera mykje av det kommunikative arbeidet for barna.
- I afro-amerikansk kultur tilpassar vaksne seg barna i mykje mindre grad.
- På Samoa til dømes ligg ansvaret så godt som åleine på barna for å produsera kompetente ytringar. Vaksne synest ikkje å tilpassa seg i det heile.

Måten ein snakkar til barn på er altså langt frå universell, og barn vert såleis sosialiserte inn i ulike kommunikative mønster. Ein kan lura på kva sosialisering inn i slike ulike mønster gjer med barns kommunikative utvikling. Er den eine måten gunstigare enn andre? Snow (1986, 1989) gir følgjande svar på dette spørsmålet. Ho seier at dei samtaleerfaringane barn får i *ein* kultur, kan vera viktige for den språklege utviklinga deira i *denne* kulturen sjølv om tilsvarande samtaleformer ikkje kan gjenfinnast i andre kulturar.

Mesteparten av den forskinga som eg har vist til her, er forankra i den vestlege kulturen.

Avslutning

Eg avsluttar med eit lite utdrag frå ein samtale mellom Per og Hilde. Dei er blitt 5 år, skal snart byrja på skulen – og er komne langt i kommunikativ utvikling. Dei meistrar dialogtrekka som me lista opp til å byrja med, godt. Dei har jamvel utvikla eit medvite forhold til det å delta i samtale, dei har utvikla metaspråkleg ferdigheit. Dei er i stand til å ta eit utanfråperspektiv på samtalen. Slik som i dette tilfellet der Per reagerer på at Hilde bryt ein grunnleggjande regel for det å vera ein god samtalepartnar. Ein god samtalepartnar skal nemleg lytta og bry seg om motparten. "Vera lydhør overfor lyttarens eventuelle behov og ønskje om å få ordet tilbake igjen," seier Söderbergh (1980). Her syndar Hilde, og Per grip inn:

(Dei snakkar om å bruka redningsvestar, og Per har sagt at han har vore på sjøen utan å bruka vest)

- HILDE: og Per treng ikke
 treng du det Per?
PER: æ treng visst æ vil
 men men på derre +...*(blir avbroten)*
HILDE: vi må uansett om vi ikke vil vi

- PER: nå har du snakka leng(!) du
masse masse
så æ må få snakk masse òg
- HILDE: ja men sku +...
- PER: har du ikke ører eller?
- HILDE: ja
- PER: har du skjært av dem?
- HILDE: nei
det har æ ikke nei
- PER: jo æ syns det
for du høre ingenting
når æ snakke så høre du ingenting
- HILDE: æ lytte(!) ihvertfall til dæ
- PER: nei du lytte ittj
- HILDE: jo da
- PER: du lytte ittj etter mæ
- HILDE: æ høre(!) hvertfall etter
- PER: nei det gjør ittj du

Denne vesle samtalen viser ikkje berre metaspråklege ferdigheiter. Den er også eit eksempel på ein ganske raffinert måte å manøvrera seg bort frå eit samtaleemne som ein ikkje ønskjer meir snakk om, – ein kommunikasjonsstrategi som vaksne gjerne kjenner seg igjen i.

Litteratur

- Aukrust, V.G. 1995. *Fortellinger fra stellerommet. To-åringer i barnehage: En studie av språkbruk – innhold og struktur*. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Rapport nr.4.
- Bakhtin, M.M. 1981. *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bahktin*. M. Holquist, red. Austin: University of Texas Press.
- Bateson, M.C. 1975. Mother-infant exchanges: The epigenesis of conversational interaction. I: Aaronsen, D. & R. Rieber, red. *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*. New York: Annals of the New York Academy of Sciences.
- Bjørlykke, B. 1996. *Barnespråk og barnekultur opp til sju år*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Bloom, L. 1970. *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge: MIT Press.
- Bloom, L. 1991. *Language Development from Two to Three*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bloom, L., Rocissano L. & L. Hood. 1976. Adult-child discourse: Developmental interaction between information processing and linguistic knowledge. *Cognitive Psychology* 8:521-552.
- Boggs, S.T. 1990. The role of routines in the evolution of children's Peer talk. I: Dorval B., red. 1990. *Conversational Organization and its Development*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Bower, T.G.R. 1979. *Barnets tidlige utvikling*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Bruner, J. 1983. *Child's Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Bråten, S. 1998. *Kommunikasjon og samspill. Fra fødsel til alderdom*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bullowa, M., red. 1979. *Before Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Camaioni, L. 1979. Child-adult and child-child conversations: An interactional approach. I: Ochs E. & B.B. Schieffelin, red. *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Carter, A. 1978. From sensori-motor vocalizations to words: A case study of the evolution of attention-directing communication in the second year. I: A. Lock, red. *Action, Gesture and Symbol*. London: Academic Press.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Coates, E. 1993. The Role of Question in Small Group Discussions. Conference paper.
- Dore, J. 1979. Conversation and preschool language development. I: P. Fletcher & M. Garman red. *Language Acquisition*. 1. utgave. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dorval, B., red. 1990. *Conversational Organization and its Development*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Feilberg, J. 1987. *Det første året*. Arbeidsnotat. Institutt for anvendt språkvitenskap, Universitetet i Trondheim.
- Feilberg, J. 1997. Dialogsamspill i et utviklingsperspektiv. I: R. Söderbergh, red. *Från joller til läsning och skrivning*. Malmö: Gleerups.
- Foster, S.H. 1990. *The Communicative Competence of Young Children*. London: Longman.
- Goodwin, M.H. 1990. *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization Among Black Children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Halliday, M.A.K. 1975. *Learning How to Mean*. London: Edward Arnold.
- Karmiloff-Smith, A. 1986. Some fundamental aspects of language development after age 5. I: P. Fletcher & M. Garman, red. *Language Acquisition. Studies in First Language Development*. 2. utgave. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keenan E. Ochs, 1983. Conversational competence in children. I: Ochs E. & B.B. Schieffelin, red. *Acquiring conversational competence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kuhl, P., K.A. Williams, F. Lecerda, K. Stevens & B. Lindblom. 1992. Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science* 255:606-608.
- Martinsen, H. 1986. Foreldre-barn dialoger i tiden før barna begynner å snakke. I: Mjaavatt P.E. & L. Smith, red. *Barnespråk. Om normal og avvikende språkutvikling*. NAVF's Senter for barneforskning. Rapport nr.8.
- Matre, S. 1997. *Munnlege tekstar hos barn. Ein studie av barn 5-8 år i dialogisk samspel*. Avhandling for graden doctor artium, Trondheim: NTNU.
- McTear, M. 1985. *Children's Conversation*. Oxford: Blackwell.
- Ninio, A. & C.E. Snow. 1996. *Pragmatic Development*. Oxford: Westview Press.
- Piaget, J. 1955. *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pinker, S. 1994. *The Language Instinct: The New Science of Language and Mind*. London: Allen Lane.

- Rommetveit, R. 1972. *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. 1988. On literacy and the myth of literal meaning. I: Säljö R., red. *The Written World*. Berlin: Springer.
- Snow, C.E. & C.A. Ferguson. 1977. *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C.E. 1986. Conversations with children. I: Fletcher P. & M. Garman, red. *Language Acquisition. Studies in First Language Development*. 2. utgave. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C.E. 1989. Understanding social interaction and language acquisition; Sentences are not Enough. I: Bornstein M.H. & J.S. Bruner, red. *Interaction in Human Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Söderbergh, R. 1980. En modell för beskrivning av dialoger mellan barn och vuxna. Arbeidsdokument. Stockholms Universitet, Institutionen för nordiska språk, Avdelingen för barnspråkforskning.
- Trevarthen, C. 1979. Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. I: Bullowa M., red. *Before Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. 1992. An infant's motive for speaking and thinking in the culture. I: Wold A.H., red. *The Dialogical Alternative*. Oslo: Scandinavian University Press.