

# Barn si deltaking i profesjonelle samtalar

Ei analyse av to timar artikulasjonstrening med logoped og barn.

Turid Lindset

15. mai 2017

## **Føreord**

Mange har hjelpe meg i arbeidet med denne masteroppgåva, eg hadde ikkje greidd det utan!  
De fortener difor ei stor takk!

Rettleiarane mine, Gøril og Julie- tusen, tusen takk! Det var dykk to som for det fyrste gjorde meg nysgjerrig på temaet profesjonell kommunikasjon og deltaking. Eg var også lenge usikker på om eg kunne få til eit prosjekt ut av ideen min, men dykk har heile tida hatt trua. Og det å ha to slike bautaer ved mi side, har heile tida trygga meg på at dette skal eg få i hamn. Begge to sit inne med ein enorm fagleg kunnskap og eit skarpt analytisk blikk. Eg beundrar og ser opp til dykk begge to.

Takk til logopedane, borna og foreldra som stilte opp- utan dykk hadde eg ikkje hatt noko prosjekt i det heile. Eg er difor evig takksam!

Takk til medstudentar for fire strevsame, men likevel kjekke år i lag! Studiet har vore krevjande, men turane til Trondheim med både fagleg og sosialt påfyll har gjort det verdt det! Av medstudentar vil eg spesielt nemne Lene, som har betydd ekstra mykje for meg sidan fyrste dagen vi møttest på Gløshaugen. Du har vore min bauta i tjukt og tynt og eg er veldig glad i deg!

Takk til klubbvenninner og andre venninner! Dykk har trufast heia på meg når det har storma på som verst og eg har følt det ser mørkt ut. Det betyr mykje. Ekstra takk til Charlotte og Therese for hjelp til språkvask!

Takk til mamma og pappa, dykk har vore mine viktigaste støttespelarar! Pappa som fekk meg til å søke på dette studiet, og som sit klar med flagget på Hide. Gler meg til du får heise det. Mamma for alt... Lista vert for lang, men du veit. Hadde ikkje greidd å fullføre utan deg.

Sist, men ikkje minst mine aller næraste: Erlend, May-Helen og Per- Amund, dykk har vore eineståande desse fire åra! No er eg endeleg ferdig med masteren! Gler meg til vi skal på tur og feire akkurat det, det har vi gleda oss til lenge. Endeleg er tida inne. Love you to the moon and back- og litt til...



# Innhold

<b>Føreord</b> .....	1
1. Barn si deltaking i institusjonelle samtalar .....	5
1.1 Utgangspunkt og innleiande problemstilling .....	5
1.2 Fokus og føremål .....	6
1.3 Tidlegare forskning .....	7
1.4 Problemstilling.....	9
1.5 Empiri .....	9
1.6 Oppbygging av oppgåva .....	10
2. Teoretisk forankring .....	11
2.1 Sosiokulturelt perspektiv på språk .....	11
2.2 Dialogisme .....	11
2.2.1 Dialogisme versus monologisme .....	12
2.3 Kommunikativ verksemdstype .....	13
2.4 Den profesjonelle samtalen.....	15
2.5 Samtaleanalyse.....	17
2.5.1 Turveksling .....	18
2.5.2 Tur og tur-skifte.....	18
2.5.3 Overlapping og mellomrom.....	19
2.5.4 Tilbakekoplingssignal.....	19
2.5.5 Rammer og innramming.....	20
3. Materiale og metode.....	21
3.1 Vurderingar i forhold til innsamling av metode .....	21
3.1.1 Rekruttering .....	21
3.1.2 Lyd- og videomateriale .....	22
3.2 Forventningar og premisser .....	23
3.2.1 Samtale 1.....	24
3.2.2 Samtale 2.....	25
3.3 Førebuing av analyse.....	25
3.3.1 Transkripsjon.....	25
3.3.2 Transkripsjonsnøkkel.....	26
4. Etiske retningslinjer.....	29
4.1 Informert samtykke .....	29

4.2 Konfidensialitet .....	29
4.3 Konsekvensar av å delta .....	29
5 Samtaleanalyse av to behandlingstimar hjå logoped .....	30
5.1 Analyse av samtale i barnehage .....	30
5.1.1 Døme 1 .....	30
5.1.2 Døme 2 .....	32
5.1.3 Døme 3 .....	35
5.1.4 Døme 4 .....	37
5.2 Analyse av samtale i skulen .....	39
5.2.1 Døme 1 .....	39
5.2.2 Døme 2 .....	40
5.2.3 Døme 3a .....	42
5.2.4 Døme 3b .....	44
6 Drøfting .....	46
Litteraturliste .....	49

# 1. Barn si deltaking i institusjonelle samtalar

## 1.1 Utgangspunkt og innleiande problemstilling

Det overordna temaet for denne oppgåva er den profesjonelle samtalen og barn si deltaking. Heilt overordna bekreftar mange samtalestudiar det mange andre forskarar frå andre felt også påpeikar, at barn er lite deltakande i profesjonelle samtalar. Dette gjeld både *kvantitativt*, når det gjeld talet på samtalebidrag, *interaksjonelt*, når det gjeld det å ta sterke initiativ (initiativ som krev ein respons) , og/ eller *innhaldsmessig*, når det gjeld å introdusere og utvikle tema (Kjelaas, 2015, s. 29-30). Forsking og faglitteratur om barn si deltaking tek ofte utgangspunkt i Barnekonvensjonen (1989) sin artikkel 12 som fastslår at:

1. Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.
2. For dette formål skal barnet særlig gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet, enten direkte eller gjennom en representant eller et egnet organ, på en måte som er i samsvar med saksbehandlingsreglene i nasjonal rett.

Her vert barna sin rett til å «fritt gi uttrykk for egne synspunkt», «å bli hørt» og «delta i beslutningstaking» understreka. Ein kan dermed hevde at fokus ligg på *resultat*, framfor på *prosess*. Ein er opptatt av om barnet vert hørt eller ikkje, om barnet si meining vert tillagt vekt i avgjerder eller ikkje, og i mindre grad av *korleis* barn vert involvert og *korleis* meining vert skapt (Ulvik, 2009). Med ei slik forståing får samtalen ei instrumental rolle – den vert eit middel for å oppnå deltaking.

Implisitt i ei slik instrumental forståing ligg eit *monologisk* syn på meining og samtalar. Meining vert sett på som noko som eksisterer i borna sine hovud før og uavhengig av samtalen, og samtalen sjåast som eit middel for å «hente ut» denne meininga. Samtalen vert med andre ord ein arena for meiningsoverføring og/eller presentasjon. Dette står i motsetnad til den dialogiske forståinga av samtalar, der meining vert forstått som skapt i fellesskap av aktørane i samtalar: I staden for at barnet har eit ferdigformulert synspunkt som profesjonsutøveren kan hente ut, inneber eit dialogisk perspektiv at meining vert skapt i samforfattarskap mellom aktørane (Linell, 2009). Eg kjem tilbake til omgrepa dialogisme og monologisme i kapittel 2.2.1.

## 1.2 Fokus og føremål

I forskningslitteratur om barn si deltaking vert det rapportert om at den vaksne aktøren dominerer samtalerommet, medan barnet si deltaking reint kvantitativt er svært liten (for eksempel Hutcby, 2007). Tendensen er altså at den vaksne dominerer samtalerommet, dette gjeld i endå større grad for fleirpartssamtalar med eitt barn og fleire vaksne aktørar (til dømes lege og mor). Dette syns eg var eit spennande tema å forske på. Det er også få studiar som ser på faktiske samtalar, in situ, det vart difor ei anna og viktig tilnærming i mi undersøking. Theobald og Kultti (2012) har analysert eit 50-tals timar med videofilm frå åtte ulike barnehagar. Desse har dei brukt til å forske på fleirspråklege barn i førskulen sine vilkår for deltaking og læring. Dei seier at:

We know that 'rich talk' - i.e the discussion that occurs when children and teachers communicate with each other through the shared expression of their ideas as they jointly focus on a particular topic of investigation – leads to 'sustained shared thinking' and an increase in children`s understanding of the topic (s.212).

Det at dei vaksne og borna har felles fokus, meiner dei altså fører til ei felles tenking, som faktisk er med på å auke barnet si forståing av temaet. Og det er viktig. Eit barn som går til logoped for eksempel, har gjerne ein vanske som det treng hjelp til å korrigere. Det vert viktig for logopeden å kunne forklare kva som er moglege årsaker til vansken og korleis barnet kan trene for å oppnå betring. Dette må logopeden legge fram til både barn og foreldre på ein slik måte at det gjev meining for dei. Barna må ofte gjennomføre øvingane dei får hjå logopeden heime også for å få kontinuitet og effekt. Det vert difor viktig at dei forstår kvifor dei held på med øvingane, det trur eg er med på å auke sjansen for at dei vert motiverte til å faktisk gjennomføre dei heime også. Og viss ein i tillegg har foreldra på lag, kan dei også vere med på å hjelpe til med gjennomføringa.

Det vert difor eit grunnleggande fagleg prinsipp å bidra til meiningsskaping og ei sentral forskningsinteresse også innanfor logopedien å undersøke kva interaksjonelle og kontekstuelle vilkår for samforfattarskap av meining som vert gitte institusjonelle samtalar mellom barn og vaksne. Føremålet vert dermed å bidra til fokus på korleis vi kan fremje barn si deltaking i profesjonelle samtalar ved å beskrive og forklare samtalen si form og gangen i den – og gjennom det: barna si deltaking.

### 1.3 Tidlegare forskning

Det er etter kvart mykje forskning som tek for seg barn si deltaking, men det er som sagt relativt få studiar som ser på faktiske samtalar. Dei siste 10-15 åra har det likevel vore ei betydeleg auke i samtalestudiar som på ulike måtar undersøker barn si deltaking (Kjelaas, 2015, s. 29). Det er spørjeskjemaundersøkingar, intervju og dokumentstudiar som dominerer det såkalla *barns deltakingsfeltet* (Ulvik, 2015). Eg har ikkje lykkast i å finne forskning som går direkte på logopedien, og har difor valt å knyte an oppgåva til studiar frå andre samanliknbare kontekster. Hutchby (2007) seier: “institutions that specifically involve children have traditionally offered little opportunity for children`s voices to be heard” (s.16). Dette er også eit funn i sosialt arbeid og barnevern (Aronsson & Osvaldsson, 2014; Iversen, 2013; Langballe et. al., 2010; van Nijnatten & Jongen, 2011; van Nijnatten & Stevens 2012), og i ei rekke andre kontekstar og samtalar som eksempelvis asylintervju (Keselman, 2009; Keselman, Cederborg, Lamb & Dahlström, 2008, 2010; Keselman, Cederborg og Linell, 2010), rettsvesenet (Cederborg, Hultman & La Rooy, 2012; Cederborg, Orbach, Sternberg & Lamb, 2000; Gamst og Langballe, 2004), skulen (Lindh, 1997; Lindh & Lindh-Munther, 2009), barnehagen (Theobald & Kultti, 2012) og helsevesenet (Aronsson & Rundström, 1988; Stivers, 2012; Stivers & Majid, 2007; Tate & Meeuwesen, 2001). I institusjonelle samtalar med barn med etnisk minoritetsbakgrunn (Wadensjö, 1998), i kommunikasjon der tolk skal formidle (Keselman, 2009; Linell, 2011; A. B Nilsen & Hitching, 2010, 2013), og i samtalar med barn som har vore utsett for vald og overgrep (Eriksson, 2012), finn ein gjerne at barna vert endå meir passive (Kjelaas, 2015, s. 30).

Som sagt i kapittel 1.2 er det ein generell tendens til at den vaksne aktøren dominerer samtalerommet, medan barnet si deltaking er svært liten (for eksempel Hutchby, 2007). Dette gjeld i endå større grad for fleirpartssamtalar med eitt barn og fleire vaksne aktørar (til dømes lege og mor). For eksempel finn Aronsson og Rundström (1988) i ein studie av pediatriske samtalar med barn i skulealder at barna i gjennomsnitt har 8 prosent av samtalebidraga, medan legen har 58 prosent og forelderen/ foreldra 34 prosent. Ved at legen og foreldra skaper alliansar, snakkar over hovudet på barnet og ved at foreldra svarar på barna sine vegne, vert dei sett til side som primær part i samtalane. Dette gjeld også der barnet sin sjukdom, utfordringar, behov og interesser – det vil seie barna si livsverd, er fokus for samtalen.

Tilsvarande funn presenterer Tate og Meeuwesen (2001) på bakgrunn av en litteraturgjennomgang av forskning på barn-lege-forelder-samtalar: Dei studiane som har hatt slik kvantitativt fokus, demonstrerer alle at barna har særst få samtalebidrag samanlikna med



dei vaksne aktørane. Rett nok varierer tala noko, og forskarane finn at barn si deltaking har auka frå 1960 -70- talet fram til 2001, men det asymmetriske mønsteret er likevel i hovudsak det same: «The most important conclusion, however, is that the conversational contribution of the child is very slight» (Tates & Meeuwesen, 2001, s. 847).

Andre studiar har i større grad vore opptatt av interaksjonelle dimensjonar, som korleis aktørane sine samtalebidrag og bidraga sine eigenskapar bidreg til å fremje eller hemme barna si deltaking: Eksempelvis har Stivers (2008) og Stivers og Majid (2007) hatt fokus på om og i kva grad legen stiller direkte spørsmål til barna i barn-lege-pasient-samtalar i USA. Dei finn at legen sine spørsmål generelt, og i innleiingsfasane spesielt, var avgjerande for barn si deltaking. Det å stille spørsmål i seg sjølv gjev likevel ikkje deltaking: Spørsmåla sine eigenskapar er ofte avgjerande for om og korleis barnet deltek. Eksempelvis viser Gamst og Langballe (2004) i si doktorgradsundersøking av dommaravhøyr med barn i Noreg korleis avhøyr-leiarane stiller lukka og leiande spørsmål og at den informasjonen som framkjem i hovudsak er stadfestingar av avhøyraren si tru. Tilsvarande funn gjer Cederborg et al. (2000) i sine undersøkingar av politiavhøyr med barn, Keselman (2009) i sin studie av asylintervju med einslege mindreårige asylsøkarar og Langballe et al. (2010) i sine undersøkingar av samtalar i det norske barnevernet. I alle desse studiane finn forskarane at høvesvis avhøyr-leiarane og saksbehandlarane baserer seg på fokuserte og/eller leiande spørsmål, og i liten grad på opne invitasjonar. Dermed vert vilkåra for at barna kan inngå i meningssskaping med si livsverdstemme svake.

Når det gjeld innhaldsmessige aspekt, finn fleire forskarar at barna si manglande forståing av den profesjonelle og/ eller byråkratiske stemma, det vil seie deira mangel på forståing av samtaletypen og dei tilhøyrande konvensjonane for *kva* ein snakkar om og korleis, hindrar dei i å inngå i reell meningsutveksling og -skaping. For eksempel demonstrerer Aronsson og Rundström (1988) korleis barn i medisinske fleirpartssamtalar ofte oppfattar spørsmål frå legen som konkrete og spesifikke, og fortolkar og svarer på dei ut i frå ei kvardagsleg forståingsramme. Foreldra frå si side fortolkar i større grad spørsmåla ut i frå ei meir generell, medisinsk forståingsramme. Forfattarane seier:

most adults would have more extensive background knowledge in the medical field than children, and they would be more able to reframe family life- histories into medical history and thus to provide responses relevant to doctor`s questions (s.161).

Dette vert fortolka som eit uttrykk for at vaksne har meir relevant kunnskap og erfaring, men vert også knytt til meir generelle utviklingspsykologiske faktorar: Med utgangspunkt i ei forståing av barn si språkutvikling som fyrst og fremst *kommunikativ utvikling*, hevdar Aronsson og Rundström (1988) at eit av dei viktigaste aspekta ved denne kommunikative utviklinga er nettopp den aukande forståinga for ulike sosiale situasjonar og ulike perspektiv. Med aukande alder, kognitiv, sosial, språkleg og kommunikativ kompetanse aukar altså barnet si evne til å forstå at det til ulike institusjonar så som medisin og barnevern, er knytt ulike samtaletypar, tema og perspektiv – eller altså, stemmer. Det å forstå og sjølv også ta i bruk denne stemma vert ein nøkkel til deltaking.

## 1.4 Problemstilling

Det overordna målet med studien var som sagt å sjå på barns deltaking i profesjonelle samtalar. Desse er, som eg har poengtert, ekstra utfordrande i forhold til deltaking.

Eg kom difor fram til denne problemstillinga:

- Kva karakteriserer den interaksjonelle dynamikken mellom logoped og barn i artikulasjonstreningsmøter?

## 1.5 Empiri

For å få eit svar på problemstillinga har eg vore i ei middels stor kommune i midt-Noreg og teke film- og lydopptak av to ulike logopedar som gjennomfører kvar sin behandlingstime med barn. Desse behandlingstimane er begge ein time i ei rekke av behandlingstimar. Begge barna har med andre ord gått til logoped ei stund, så begge partar er trygge på kvarandre. I forkant av ein slik behandlingstime har det gjerne vore ein oppstartssamtale, det er ofte den fyrste samtalen logopeden har med barnet og foreldra. Då ser ein litt på kva barnet strevar med og høyrer litt både kva foreldra og barnet tenkjer om saken. Er det for eksempel barnet, foreldra eller begge som syns at barnet har ein vanske? Det er også vanleg å diskutere litt kven dei tenkjer kan hjelpe barnet? Kva kan det gjere sjølv? Kva kan logopeden hjelpe med? Barnehagen/ skulen/ foreldra? Eg ser føre meg at den interaksjonelle strukturen i denne samtalen, og innhaldet i den, vil variere litt i forhold til både alder og modnad hjå barnet. Ein vert så einige om både korleis dei skal jobbe ilag hjå logopeden og korleis barnet eventuelt kan jobbe sjølv med oppgåver som det får med seg.

Materialet mitt består såleis av to samtalar på cirka 30 minutt kvar. Desse samtalane har eg analysert ved hjelp av samtaleanalyse i etterkant. Det er difor ikkje observasjon og analyse av

samtalar i sann tid eg har gjort, men observasjon og analyse av videoopptak. Eg fortel litt meir utfyllande om dei ulike samtalanane i kapittel 3.2.1 og 3.2.2.

## **1.6 Oppbygging av oppgåva**

Denne oppgåva består av i alt seks kapittel og vi nærmar oss no slutten på kapittel 1. Her håper eg du har fått ei viss forståing av prosjektet mitt. I kapittel 2 (Teoretisk forankring), gjer eg greie for min teoretiske ståstad og definerer omgrep som eg seinare brukar i analysen. I kapittelet om materiale og metode (kapittel 3) gjer eg greie for ein del vurderingar eg gjorde både før- under og etter materialinnsamlinga. Eg presenterer også kort dei ulike samtalanane som dannar utgangspunktet for heile prosjektet mitt. Så seier eg litt om etikk (kapittel 4), før eg går inn og analyserer, det vil seie finn konkrete dømer som karakteriserer den interaksjonelle dynamikken mellom logoped og barn i to ulike artikulasjonstreningsmøter. Eg avsluttar det heile med eit drøftingskapittel der eg beskriv funna mine (kapittel 6).

## **2. Teoretisk forankring**

I denne delen av oppgåva vil eg gjere greie for min teoretiske ståstad, og gje definisjonar på omgrep som eg seinare kjem til å bruke i analysen min.

### **2.1 Sosiokulturelt perspektiv på språk**

Inn i denne oppgåva tek eg med meg eit overordna sosiokulturelt perspektiv på språk. I lys av sosiokulturell kontekst markerer ein eit alternativt syn til dominerande teoriar om kommunikasjon som overføring av budskap frå «sendar» til «mottakar». Kommunikasjon er ikkje ei passiv overføring av informasjon, men heller ein dynamisk prosess der vi gjennom sosial interaksjon opprettheld eller utfordrar idear og kunnskap samt sosiale relasjonar (Thunqvist, Sandèn og Bülow, 2012, s. 19). I tråd med eit dialogisk perspektiv på kommunikasjon forstått som forhandling om meining, kan ein seie at språket er dynamisk (Linell, 2009). Ordet si meining er ikkje statisk, men får si meining i ein gitt kontekst. Dette inneber at meininga vert skapt i samspelet mellom deltakarane i interaksjonen. Det er difor det å studere ytringane som ein del av dette samspelet gjev oss ei moglegheit til å studere korleis dei ytringane påverkar kvarandre og former kvarandre, korleis dei både vert forma av konteksten og samtidig bidreg til ein ny kontekst.

### **2.2 Dialogisme**

Dialogisme inneber eit overordna perspektiv på menneskeleg handling, kommunikasjon og kognisjon. Sentrale grunnlagsteoretikarar er på den eine sida den russiske kulturfilosofen og litteraturvitaren, Bakhtin, og på den andre sida representantar for såkalla dialogfilosofi (dialogue philosophy), som for eksempel Buber (Linell, 2009). Det er spesielt Bakhtins sine teoriar om romanen og språket sitt heteroglossia, språkleg mangtydighet, og polyfoni, flerstemthet, som har vore toneangivande for den breiare ontologiske og epistemologiske dialogismen (Linell, 2011). Utgangspunktet til Bakhtin var at romanen som sjanger er polyfon eller fleirstemt, fordi den målber mange målstemmer eller perspektiv. Reint konkret representerer dei ulike karakterane i ein roman ulike stemmer, og i meir overført forstand målber romanen historia, kulturen og ideologien sine stemmer. Disse stemmene er i dialog med kvarandre, med lesaren og med kulturen, slik at roman, språk, lesar, kultur og kontekst elles står i dialogisk forhold til kvarandre.

På bakgrunn av teorien om romanen sin polyfoni formulerte Bakhtin (1984) teorien om at all språkleg handling er fleirstemt, og dermed mangetydig og dialogisk. Han hevdar at språket ikkje er eit fast system med stabile og eintydige referansar, men eit dynamisk fenomen som

får og skiftar meining gjennom språkbrukaren, historia og kulturen (Bakhtin, 1984, s. 202). I forlenginga av denne litteratur- og språkteorien hevdar Bakhtin at heile den menneskelege eksistensen er grunnleggande dialogisk, idet språket i seg sjølv er det, og i det mennesket alltid er i dialog med andre aktørar og med konteksten, og alltid har ein adressat for sine handlingar, språkbruken og tenkinga si.

Linell (2009) hevdar at dialogisme må forståast som eit metaforisk rammeverk for mange ulike perspektiv, men at visse fellestrekk må ligge til grunn for å omtale ein teori og/ eller tilnærming som dialogisk. Den mest sentrale forståinga er at mennesket ikkje er autonomt, men inngår i gjensidige avhengigheitsforhold med andre. I alle sine handlingar, i all sin kommunikasjon og også kognisjon, er mennesket alltid *andre- orientert* (other-oriented) (Linell, 2009, s. 13). Dette inneber at interaktivitet og kontekstualitet er grunnleggande dimensjonar ved menneskeleg handling, kommunikasjon og kognisjon. Mennesket tenkjer og kommuniserer i interaksjon med andre – direkte med andre menneske, med andre system, med andre dimensjonar ved ein sjølv, og indirekte med andre via tekster og artefakter (Linell, 2009, s. 14). På same måte inngår all tenking og kommunikasjon i eit gjensidig avhengigheitsforhold med konteksten eller rettare sagt, kontekstane: Interaksjonar kan ikkje forståast uavhengig av kontekstane dei inngår i, og kontekstane kan ikkje forståast uavhengig av interaksjonane: Kommunikasjon og kontekst påverkar kvarandre gjensidig i eit dynamisk samspel. Ei slik kontekstforståing skil seg frå ei meir tradisjonell monologisk forståing, der kontekstane i staden sjåast som «static containers for ideas, thoughts and interactions» og «external things and circumstances (physical environments) that happen to surround communication» (Linell, 2009, s. 16).

Andre-orientering, interaktivitet og kontekstualitet er altså nøkkelomgrep i dialogisk teori. I tillegg sjåast moral, forstått som moralske vurderingar og verdidommar, som ein grunnleggande dimensjon ved all tenking og kommunikasjon: Mennesket kan verken tenke, agere eller kommunisere verdinøytralt, utan omsyn til eller påverknad frå moralske normer og konvensjonar. Rommetveit (2008) er særleg opptatt av den moralske dimensjonen, og inntek eit normativt standpunkt når han hevdar at det å møte den andre som eit subjekt og ein medforfattar av meining er ein føresetnad for ein reell dialog (Rommetveit, 2008).

### **2.2.1 Dialogisme versus monologisme**

Dialogismen skil seg frå monologismen på grunnleggande måtar. Dialogistar som Linell (2003, 2009, 2011), Rommetveit (1990, 2008) og Marková (Linell og Marková, 1993; Marková, Graumann, & Foppa, 1995), omtalar *monologisme* som eit perspektiv på språk og

kommunikasjon der ein ser på mennesket som autonomt, og mennesket sin kognisjon og kommunikasjon som uavhengig av andre menneskjer, og av kontekstane. Dialogismen derimot er i sin natur «andre-orientert» (Linell, 2009).

Monologismen impliserer altså at mennesket tenkjer, kommuniserer og agerer som seg sjølv, i kraft av seg sjølv. Dette grunnsynet vert reflektert blant anna i den toneangivande informasjonsprosesseringsmodellen i kognitiv psykologi, og i den tradisjonelle dyadiske og altså monologiske modellen for kommunikasjon. Eit slikt syn ligg som beskrive i kapittel 1.1, også implisitt i den juridiske forståinga av barn si deltaking. Her vert kommunikasjon beskrive som ei overføring av ferdigtenkt bodskap frå ein sendar til ein mottakar. Dette synet inneber at mennesket si tenking går føre seg *før* og *uavhengig* av kommunikasjon, og i kommunikasjon overførast tankar og meiningar direkte (Rommetveit, 2008, s. 102).

Dialogistar fastheld i staden, som eg har vore inne på, at aktørar ikkje har bestemte, eintydige, klare idear og meiningar, som let seg overføre direkte, men at dei i staden inngår i samtenking eller «fellesforfattarskap av språkleg formidla meining» i samtalar og annan språkbruk (Rommetveit, 2008, s. 90).

Meir konkret byggjer ein monologisk forståing av kommunikasjon på eit språksyn der språket vert forstått som ei kode eller eit system med faste, stabile forbindelsar mellom uttrykk og meining (Linell, 2009, s.39). Skal mottakaren forstå bodskapen sendaren overfører, må ho tolke det nøyaktig slik sendaren meinte det. Det er umogleg viss ikkje språket vert forstått som eit fast og konstant system, der ord, uttrykk og formuleringar har ei fast tyding (Rommetveit, 2008, s. 104). I kontrast til dette står dialogismen sitt syn på språket som eit sett av ressursar for meiningsskaping: «Words do not have fixed, unique meanings. Rather, they have partly open ‘meaning potentials’, that is, users can use them together with contexts to guide others (and themselves) to particular interpretations’’ (Linell, 2009, s. 40). Det er fyrst i samspel med ulike kontekstuelle, situasjonelle og interaksjonelle faktorar at språket sitt meiningspotensial vert realisert: Ord, uttrykk og formuleringar har inga meining i og for seg.

### **2.3 Kommunikativ verksemdstype**

Med utgangspunkt i ei slik dialogisk forståing av kognisjon, språk og kommunikasjon har (Linell (2009, 2011) skissert det han omtalar som *verksemdsteori*. Dette er ein teori som legg vekt på språkbruk og samtale som meiningsskaping og handling, eller altså kommunikativ *verksemd* (Linell, 2011, s. 14). Omgrepa verksemd og verksemdstype, slik dei vert brukte av Linell, inneber ei forståinga av samtalar som ei form for sjantrar eller samhandlingsrammer

som det knyt seg bestemte tolkingsskjema og konvensjonar til. Omgrepet verksemd rettar fokus mot at det å samtale er noko aktørar gjer saman, i *felleskap*. Bruken av omgrepet kommunikativ inneber med andre ord fokus på samtalar som ei type sosial *verksemd*, eit kommunikativt arbeid menneskjer gjer saman for å løyse bestemte oppgåver og gjennomføre sosiale handlingar (Linell, 2011, s. 4).

Linell skil altså mellom verksemd og *verksemdstype*, der verksemdstypen viser til ein etablert, konvensjonalisert samtaletype, medan verksemda er det faktiske tilfellet eller «implementeringa» av denne verksemdstypen (Linell, 2011, s. 84-85). Denne distinksjonen inneber med andre ord ei typifisering av verksemder i større, situasjonsoverskridande klasser eller *typar*. Verksemdstypen legg rammene eller premissane for den einskilde verksemda, når det gjeld ærend, mål, roller, tid, stad og typiske interaksjonsformer, og kan forståast som dei overordna samhandlingsrammene aktørar orienterer seg mot i gitte verksemder. Linell (2011) seier: «situerte handlingar (och handlingskomponenter som gester) ingår i situationsöverskridande praktiker, och kommunikationsdeltagare orienterar sig mot antaganden, förväntningar och kunskaper om aktuella verksamheter, och det är dessa som kan beskrivas som verksamhetstyper» (s. 85). Linell konkretiserer og definerer verksemdstyper som samtaletypar med ein allmenn kjent nemning i samfunnet og for deltakarane, og nemner blant anna legekonsultasjon på legekontoret som eksempel: I desse samtalane veit deltakarane kva slags samtale dei deltek i, og til ei viss grad kva rettar og plikter dei har (Linell, 2011, s. 171). Eg har for min del teke føre meg ein konsultasjon hjå logopeden, det trur eg er ei samtaleform som ikkje er så allmenn kjent.

Kommunikativ verksemdstype er ei vidareutvikling av Levinsons (1972) sitt omgrep *aktivitetstype* (activity type). Levinson såg på ulike samtaletypar som ei form for sjangrar eller aktivitetstypar, med bestemte normer for kva som er adekvat å ta opp, av kva aktørar og når. Han seier: I take notion of an activity type to refer to a fuzzy category whose focal members are goaldefined, socially constituted, bounded, events with *counstraints* on participants, setting and so on, but above all on the kinds of allowable contributions (s. 368, kursiv i original). I tråd med ei slik forståing vil eit spørsmål som «Kvar var du i går ettermiddag?» i eit politiavhøyr vere eit adekvat bidrag frå politibetjenten, men ikkje frå den mistenkte. Dette fordi aktivitetstypen set *avgrensingar for aktørane* når det gjeld kven som kan ha kva typar bidrag. Vidare aktiverer ulike aktivitetstypar bestemte tolkingsskjema (inferential schemata) der deltakarane dreg vekslar på for å tolke det som vert sagt og gjort i interaksjonen, og i neste

omgang respondere adekvat. Spørsmålet «Kvar var du i går ettermiddag?» vil difor verte oppfatta ulikt i eit avhøyr og i ein samtale med ein god venn.

Avslutningsvis vil eg presisere at eg er interessert i å undersøke korleis verksemdene og ulike kontekstuelle forhold legg premissane for borna si deltaking.

## **2.4 Den profesjonelle samtalen**

Dei profesjonelle samtalanene utgjer ei broket mengde av ulike verksemdstypar eller kommunikative genre, noko vi kan kalle *samtalekulturar*, med både innbyrdes, felles og særskilde trekk. Desse verksemdstypane kan definerast og avgrensast frå kvarandre ved at ein i analysen peikar på den overordna konteksten (ramme/ avgrensning) for kommunikasjonssituasjonen (hensikt, mål, roller, tid, plass, vokabular). Denne kontekstualiseringa av kva som går føre seg i situasjonen kan vidare studerast gjennom eit fokus på det som er verksemda sitt indre – det vil seie det som interaksjonelt konstituerer denne (Linell, 1990a, sitert i Thomassen, 2005, s. 33).

Den institusjonaliserte eller profesjonelle samtalen vert gjerne karakterisert av at man har bestemte føremål med samtalen. Vidare vert den definert som ein samtale som byggjer på skilnader og ein asymmetri mellom partane. Skilnaden har vorte beskrive av forskarar som eit møte mellom ulike verder der medborgaren si livsverd vert konfrontert med institusjonen si systemverd. Møtet mellom desse ulike verdene inneber også ein maktskilnad der den som representerer systemverda vanlegvis har større makt gjennom til dels å vere den som styrer samtalen og dels gjennom å ha visse fullmakter. Ulikskapane mellom partane er altså ein føresetnad for møtet og dermed for at den einskilde skal kunne vere delaktig i vedtak kring si eiga helse og livssituasjon. Men ulikskapane kan også utgjere eit hinder for deltaking (Bülow, Thunqvist og Sandèn, 2012, s.9).

I desse møta har som sagt nesten alltid den profesjonelle eit kunnskapsovertak, både når det gjeld spesialistkunnskapar for å handtere aktuelle spørsmål i til dømes medisin og kunnskap om prosedyrar, lover og føreskrifter som omgir møtet. For den profesjonelle parten er møtet ein del av yrket og det kvardagslege arbeidet, noko vanleg som ein gjerne har utarbeidd rutinar for å gjennomføre på ein mest mogleg effektiv måte. For medborgaren er det eit møte som rører ved livssituasjonen utanfor det som er normalt, og møtet utgjer snarare eit teikn på at noko ikkje fungerer slik som ein skulle ønske. Den profesjonelle sin ekspertkunnskap og den einskilde sin avgrensa kunnskap om institusjonen sine rutinar, leier mange gongar til at den einskilde svarer utan å sjølv forstå spørsmålet eller svaret si betydning. Her vil eg kome



med nokre døme frå eigen praksis. Eg jobbar for tida som logopedvikar på eit rehabiliteringssenter for mellom anna slaggramma. Når pasientane kjem inn til meg har eg merka meg at det er viktig korleis eg ordlegg meg i den fyrste kartleggingssamtalen vi har. Eg har for eksempel fleire pasientar med skade i høgre hjernehalvdel, desse har ofte ikkje så god innsikt i egne vanskar. Viss eg spør litt generelt om dei strevar med noko i forhold til munnmotorikk eller svelg for eksempel, får eg ofte nei til svar. Dette til trass for at sjukepleiarane har bedt meg ta ein prat med vedkomande fordi dei har observert at han/ ho strevar. Det er difor ofte meir nyttig å be personen gjere ulike øvingar med munn og tunge for å kartlegge kva dei får til og ikkje.

Eg har også opplevd å spørje pasientar om dei har vanskar i forhold til svelg, der dei har nekta for det. Så har det likevel kome fram under samtalen at dei for eksempel hostar ein del under måltid eller etter måltid, at mat set seg fast i munnhola når dei et, eller at det ofte renn væske ut av munnen når dei drikk. Det vert også rekna som svelgvanskar for min del, men pasientane forhind nok kanskje det ordet med det å greie å svelge maten/ drikk. Eg har difor lært meg at det er veldig viktig korleis eg spør. Det vert eit viktig poeng å ikkje bruke vanskelege faglege uttrykk, men heller bruke ord som pasienten forstår og som gjev mening. Det vert også viktig å spørje om det same, men på litt ulike måtar. Dette for å prøve og sikre meg at eg får mest mogleg rett informasjon frå pasienten. Dette viser at den relative bresten på ekspertkunnskap kan innebere eit hinder for deltaking i seg sjølv. Andre hindringar eller vanskar kan henge saman med at det er eit barn eller ein annan person som kan oppfattast å ha avgrensa autonomi i forhold til det samtalen gjeld. Ut i frå lover og føreskrifter handlar det om for den einskilde medborgaren om *retten til deltaking*- ein rett som dei profesjonelle har ei forplikting til å *gjere mogleg* (Bülow, Thunqvist og Sandèn, 2012, s. 8- 10).

For at deltaking skal verte meir enn eit ideal, ein vakker tanke og et stadig gjentatt mantra er det naudsynt med eit konkret *delaktigheitsgjerande*. Noko slikt kan aldri gå føre seg på politisk nivå, det må skje i det kvardagslege arbeidet innanfor helse- og sosialarbeid. Når alt kjem til alt, handlar deltaking om at menneskjer engasjerer seg i kvarandre når dei møtast og i det som skal diskuterast og gjerast. Utan møte, utan engasjement og utan felles fokus vert det vanskeleg å eingong prate om deltaking. Dette fordi det er noko som heile tida må gjerast – og gjerast ilag med andre. Deltaking kan ikkje skapast av ein einsleg part og det hjelp ikkje at omgrepet er nemnt i offisielle dokument. Deltaking vert generert i lag med andre, i ein praksis som vert omgitt av sine spesifikke føresetnadar og under visse vilkår (Bülow, Thunqvist og Sandèn, 2012, s. 8- 9).

Sjøelve møtet har dermed ei sentral rolle for at menneskjer skal kunne bli og vere delaktige. Men eit møte kan også utgjere eit hinder for at nokon skal verte eller gjerast delaktige. Med eit interaktivt perspektiv studerer ein korleis eit møte suksessivt utviklast gjennom møtedeltakarane sine einskilde og felles bidrag til samtalen og korleis dei svarar på, følgjer opp eller neglisjerer det som andre legg fram. Dette synet inneber at kvar og ein som medverkar i ein samtale samtidig kjem til å utgjere vilkåra og moglegheitene for dei andre deltakarane sin plass og rolle i møte (Bülow, Thunqvist og Sandèn, 2012, s. 9). Nettopp dette er det eg er ute etter å studere i møte mellom logoped og barn, korleis logopedane er med på å legge til rette for barna si deltaking.

## 2.5 Samtaleanalyse

Samtaleanalyse er ei relativ ny forskingsgrein som har vokse fram frå midten av 1960- åra. Ein av pionerane var sosiologen Harvey Sacks. Han la grunnlaget for ein eigen skule innanfor samtaleanalyse, «Conversation Analysis». Hovudmålet her er å finne dei reglane og kategoriane som er relevante for *deltakarane sjøelve* i interaksjonsprosessen. Det er altså snakk om å påvise at deltakarane aktivt *brukar* eit sett av metodar for å koordinere handlingane sine og gjere seg forstått. Denne tankegangen er henta frå etnometodologien (Svennevig, 1995, s. 55).

Samtale er kontekstavhengig, og ein kan derfor ikkje formulere *reglar* for samtale på same måte som for grammatikken i eit språk. Hovudsiktemålet her er å finne dei reglane og kategoriane som er relevante for deltakarane sjøelve i interaksjonsprosessen. Det er altså snakk om å påvise at deltakarane aktivt brukar eit sett av metodar for å gjere seg forstått. Denne tankegangen er henta i frå etnometodologien. Ein samtale kan sjåast på som ei munnleg tekst som vert skapt fortløpande av to eller fleire personar i samarbeid. Å studere samtale vert dermed å studere språk i ei av sine mest fundamentale former og samtalen gjev ein unik innfallsport til å analysere korleis språket vert brukt i kommunikasjon. Deltakarane si hyppige veksling mellom rollene som produsent og adressat, gjer at dei fortløpande viser reaksjonar på kvarandre sine ytringar. Forståing og misforståingar vert synlege i responsane deira, og dette gjev ei rik kjelde til å studere dei dynamiske aspekta ved meiningsskapingsprosessen. Vidare er samtalen eit samarbeidsprodukt, der ingen av deltakarane utan vidare kan diktere utviklinga. Dette gjer samtalen til eit eigna studieobjekt viss ein prøvar å forstå korleis menneske koordinerer sine sosiale handlingar både i språkbruk og i andre samanhengar. Kort sagt er samtalen ein privilegert observasjonspost for den som vil studere både språket i

funksjon og dei sosiale og psykologiske prosessane som språket er med på å etablere (Svennevig, 1995, s. 56).

### 2.5.1 Turveksling

Samtalar kan vere formelle eller uformelle, institusjonelle eller private. I institusjonelle kontekstar kan det vere strenge reglar for kven som kan seie kva, og når ein kan ta ordet. På møter er det ofte ein ordstyrar som har som oppgåve å bestemme kven som skal få snakke, og eventuelt kor lenge. I uformelle samtalar har ein ingen slik ekstern instans som ordnar taleturane. Deltakarane utfører sjølve ei samanhengande forhandling om kven som skal disponere talerommet. Og likevel skiftar deltakarane på å snakke med ei imponerende smidigheit, som regel i løpet av nokre tidels sekund. Deltakarane har internalisert eit system for turveksling, som hjelper dei å føresjå når dei vil kunne ta ordet (Svennevig, 1995, s. 57).

### 2.5.2 Tur og tur-skifte

Det vi kallar ein *tur*, er den perioden i ein samtale då ein person har eksklusiv rett til å føre ordet. Men om ein har turen, har ein også ei *forplikting* til å snakke. Den ytringa ein kjem med når ein har tur, kallar vi ein *replikk*. Det hender at vi snakkar utanom tur også. Eit opplagt døme er når vi gir den andre oppbakking i form av tilbakekoplingssignal («jaha», «mhm»). Disse kjem gjerne samtidig med at den andre har snakka, og vert ikkje rekna som egne replikkar eller turar (Svennevig, 1995, s. 57-58).

Turtakingssystemet har ei *turkonstituerande eining* som grunnleggande komponent. Den som har ordet i ein samtale, har i utgangspunktet rett til ei turkonstituerande eining. Ved slutten av denne kjem ein til eit *potensielt turskiftepunkt*, der det då altså er ei moglegheit for eit skifte av talar. Når deltakarane skal føresjå eit potensielt turskiftepunkt, steller dei seg til faktorar som er typiske indikasjonar på avslutninga av ei turkonstituerande eining (Svennevig, 1995, s. 58).

Viss det er fleire enn to deltakarar i samtalen, må det også vere eit system for kven som kan ta ordet. Neste tur kan verte *tildelt* ein bestemt person ved at den noverande talaren vender seg til han. Tildelinga kan også skje eksplisitt ved at ein person vert tiltalt eller nemnt med namn, men det kan også skje ikkje-verbalt ved hjelp av blick eller kroppsorientering. I dei tilfelle der det ikkje er noka slik tildeling, gjeld prinsippet om «fyrstemann til mølla...». Vi kallar turskiftepunktta for *potensielle*. For talaren kan sjølvstakt ta neste tur viss ingen andre melder seg. Til ei viss grad er han også forplikta til å ta den viss det er hans føregåande tur som er

årsaka til at det ikkje vert eit vellykka tur-skifte og at samtalen stoppar opp (Svennevig, 1995, s. 58).

### **2.5.3 Overlapping og mellomrom**

I tilfelle der talaren ikkje har peika ut ein ny talar, vil stillheit berre vere eit *mellomrom* (mellom to replikkar), mens når han har gjort det, vil lengre stillheit (i over 1 sekund) kunne verte meiningsberande i seg sjølv. Samtidig tale, eller *overlapping*, førekjem vanlegvis i tilknytning til tur-skifte. Den vanlege lengda på mellomrommet mellom replikkane i ein uformell samtale er nokre tidels sekund. Men akkurat kor mange tidelar varierer frå kultur til kultur. Toleransen for overlapping varierer også sterkt (Svennevig, 1995, s. 59-60).

### **2.5.4 Tilbakekoplingssignal**

*Tilbakekoplingssignal* er ein eigen type signal som er med på å regulere tur-vekslinga. Dei opptrer ofte i overlapping med den andre sin tur og konstituerer dermed ikkje egne replikkar. Som materiale finn vi einskildord som («ja», «akkurat», «jøss»), korte fraser («heilt rett») og ikkje- språklege lydar («mhm», «hm»). Ein av deira viktigaste funksjonar er å regulere det interaktive samspelet mellom deltakarane. Når ein ytrar dei ved syntaktiske, prosodiske eller semantisk-pragmatiske skilja i den andre sin replikk, signaliserer ein at han kan fortsette å snakke. Viss ein derimot kjem med dei utanom slike grenser og mot slutten av ei turkonstituerande eining, signaliserer ein det motsette, nemleg at ein har tenkt å ta ordet ved det komande potensielle turskiftepunktet (Svennevig, 1995, s. 61).

Dette var den reint interaktive funksjonen. Men dei har også eit innhald som signaliserer mottakaren si forståing og evaluering av ytringa. Fyrst og fremst brukar ein dei for å vise at ein oppfattar og forstår det som den andre seier. I tillegg kan signala eventuelt også innehalde ei vurdering av innhaldet i den andre si ytring. Det vanlegaste er ei markering av semje, interesse eller aksept, men det kan også vere snakk om å vise reservasjon, usemje eller motvilje. Viss talaren ikkje får nokre tilbakekoplingssignal, vert han lett usikker.

Tilbakekoplingssignala seier altså noko om kor godt samarbeidet mellom partane fungerer, og kor godt dei forstår kvarandre. Vidare kan måten ein får ordet på og kor lenge ein beheld det, røpe mykje om kven som dominerer samtalen. Den som eksplisitt gir den andre ordet for så å ta det igjen, kanskje til og med ved å avbryte, vil gjerne vere den dominerande part (Svennevig, 1995, s. 61).

Når det er likeverdige deltakarar, vert samtalen til i eit dynamisk samspel. Alle har rett til å bidra, og ingen har einerett til å styre utviklinga. Viss ein ikkje oppfattar eller forstår det som

vert sagt, eller på annan måte ikkje vil anerkjenne det som eit bidrag, kan ein innleie til reparasjon, det vil seie til ei justering av den andre si ytring. Ved kvart potensielle turskiftepunkt har ein moglegheit til å gripe inn for å innleie reparasjon (Svennevig, 1995, s. 62).

### **2.5.5 Rammer og innramming**

Goffmann (1974) tok utgangspunkt i den djupt interaksjonistiske problemstillinga «what`s going on here» når han ville beskrive sosiale situasjoner, og lanserte omgrepet samhandlingsramme («frame») for å svare på korleis aktørane føreheld seg til reglar, normer og forventningar ved situasjoner samtidig som rammene er oppe til stadige forhandlingar og re-etableringar.

Omgrepet kommunikativ verksemdstype vert knytta til arbeidet – nærare bestemt eit kommunikativt arbeide. Dette arbeidet består blant anna i å oppfatte og skape ein situasjon og ein relasjon. Eit sentralt omgrep for å utforske desse prosessane er innramming (framing). Innramming kan forståast på eit overordna nivå, desse pregar heile interaksjonen, og innramming på dette nivået kan kallast *rammer* for samhandlinga. Denne typen *innrammingar* er av global karakter. Men innramming kan også forståast som lokale markørar som på visse stadar i interaksjonen signaliserer kva type innramming eller ramme ein skal orientere seg mot. Slike lokale markørar eller innslag i interaksjonen kan tene som signalisering eller markering av kommunikativ verksemdstype. Desse vert referert til som *innrammingsmarkørar* (Thomassen, 2005). Med utgangspunkt i innramming eller «framings», kan ein altså beskrive dei prosessane som finn stad når aktørane skal avklare kva kommunikativ verksemd dei finn seg i.

Framing (heretter innramming) og footing er beslekta omgrep som har å gjere med aktørane sine tolkingar av den situasjonen dei finn seg i. Deltakarane forhandlar om rammer for situasjonen og tilhøyrande roller, ærend og føremål (innramming). Rammene kan forståast som fleksible og i endring, og aktørane kommuniserer endringar av desse ved å innta andre posisjonar i interaksjonen. Desse signala kan gjerast ved hjelp av innrammingssignal eller markørar (Thomassen, 2005)).

### **3. Materiale og metode**

Materialet mitt består som sagt av to ulike film- og lydopptak på cirka 30 minutt kvar. Disse viser ein ganske typisk behandlingstime med logoped og barn til stades. Det er altså autentiske samtalar som ligg til grunn for dette mastergradsprosjektet. Det er menneskjer involvert; både menneskjer i ein arbeidssituasjon og menneskjer som treng hjelp. Materialet må difor behandlast med varsemnd for å ta vare på deltakarane sin konfidensialitet og anonymitet, og det stillast strenge krav til meg som forskar og mine evner til etisk ettertanke og vurdering. Normer for vitenskapleg ærlegdom er definert og presisert i ei innstilling frå «De nasjonale forskningsetiske komiteer» (NESH 2006). Presentasjonen av dei etiske retningslinjene er basert på denne innstillinga. Eg kjem nærare tilbake til etikken i kapittel 4.

I denne delen skal eg gjere greie for nokre av metode-vurderingane eg gjorde både i forkant av datainnsamling, under transkribering og ved kategorisering av samtalanene. Samt etiske vurderingar ved bruk av autentisk materiale. Dette kapittelet vil såleis fungere som ein vegvisar i forhold til korleis forskingsarbeidet mitt har gått føre seg.

#### **3.1 Vurderingar i forhold til innsamling av metode**

##### **3.1.1 Rekruttering**

Denne prosessen tok til med at eg formulerte ei prosjektskisse som eg sende inn til Norsk senter for forskningsdata AS (heretter kalla NSD). Der gav eg ei beskriving av prosjektet og vurderingar eg alt hadde teke. Etter at eg fekk svar frå NSD om at prosjektet var godkjent (vedlegg 1) var neste steg å formulere eit samtykkeskriv som informerte kort om prosjektet. Dette var informasjon til foreldra der dei fekk vite litt kort om sjølve prosjektet, konsekvensar ved å delta, at det var frivillig å delta, at dei når som helst kunne trekke seg, osv. (vedlegg 2). Dette måtte signerast før oppstart og deltaking. Når alt dette var i orden, tok eg kontakt per telefon med eit logopedkontor på Sunmøre. Eg la fram ideen rundt prosjektet mitt og fortalte kort om kva kriterier eg hadde for utval av barn. Her nemnde eg at deltakarane burde vere born i førskulealder, det vil seie born i sein barnehagealder eller tidleg skulealder. Eg nemnde også at det måtte vere kognitivt friske barn, som heller ikkje burde ha omfattande ekspressive språkvanskar. Dette fordi eg skulle analysere samtalanene i etterkant og sjå på deltakarstrukturar, då var det naudsynt at borna hadde kognitive- og språklege føresetnadar for deltaking.

Ein av logopedane på kontoret eg kontakta, sa seg villig til å delta på prosjektet i november 2016. Eg sende difor informasjonsskrivet til logopedene som skulle vurdere kven som kunne

vere aktuelle kandidatar for prosjektet og hjelpe meg å dele ut skrivet. Rett etter dette vart vedkomande dessverre sjukmeldt. Over nyttår tok eg difor kontakt med fleire logopedar på Sunnmøre, både kommunale og private, men det skulle vise seg å verte vanskeleg å finne foreldre som var villige til å gi samtykke til filming av ein oppstartssamtale. Eg endra difor på designet slik at eg kunne bruke berre lydopptak og ikkje video-opptak, i håp om at lydopptak ikkje høyrdes så skummelt ut som film. Eg fekk likevel ikkje tak i informantar etter ei ny runde med førespurnader til logopedane.

I januar såg eg meg difor nøydd til å endre på designet igjen. Eg kom fram til at eg måtte gå vekk i frå ideen om ein oppstartssamtale og heller filme ein behandlingstime. Fleire logopedar eg kontakta hadde aktuelle barn, men foreldra ville ikkje delta i prosjektet. Det trur eg kan ha samanheng med det som eg nemnte i kapittel 2.3. Sidan foreldra verken kjende logopedan eller denne typen verksemds-samtale, vurderte dei det som ei ekstra belastning for barnet sitt å skulle verte filma. Dei vegra seg difor for å delta. Kanskje hadde dei også barn som streva med språk og var sårbare i forhold til det. Mange kjenner ikkje til korleis logopedan jobbar, og det kan nok vere skummelt før ein har møttest og vorte kjende. Eit anna grep eg tok, var å utvide søket mitt til heile midt- Noreg også, og i slutten på februar fekk eg endeleg positivt svar frå to foreldre. Dei fekk munnleg og skriftleg informasjon om prosjektet og kva deltaking ville innebere. Dei skreiv under på samtykkeskrivet, og det var endeleg klart for opptak.

### **3.1.2 Lyd- og videomateriale**

Det forskaren forstår med termen «diskurs» har umiddelbare konsekvensar for kva som vert samla inn som «diskurs- data» og for det analytiske rammeverket ein nyttar for å tolke desse. Det fyrste steget i diskursanalyse/samtaleanalyse er å samle inn data med forskaren sin analytiske prioritet i bakhovudet. Innanfor den tradisjonen har ein preferanse for autentiske data eller naturleg førekomande data. Ut i frå problemstillinga mi som er rettesnor for mitt materiale, er det karakteristiskar ved den interaksjonelle dynamikken mellom logoped og barn eg er ute etter. Eg trengde dermed data som kunne vere med på å fange fenomen i samtalen som hadde med den interaksjonelle dynamikken å gjere, gjennom omgrep som kom fram i sjølve samtalen. For å sikre meg desse fenomena kunne både lyd- og videoopptak vere aktuelle for min del. Eg valde å gå for video-opptak fordi desse eignar seg for å få tak i deltakarstrukturar og korleis dei utspelar seg, det vil seie «fryse» desse interaksjonane (Sarangi, 2010, s. 397).

Når det nærma seg opptak kom eg fram til at eg ynskte å supplere video-opptaka med lydopptak. Dette var av fleire grunnar. For det fyrste fordi eg tenkte dei kunne utfylle kvarandre. Ved å bruke berre lyd, ville eg gå glipp av for eksempel kroppsspråk, blikkontakt og mimikk. Ved å bruke berre film, vart det litt meir tungvint å transkribere samtalane i etterkant. Tanken var difor å transkribere ut i frå lydopptaka, så supplere med filmopptaka. Det var også litt fordi det tekniske kan svikte. Ved å bruke to opptaks-einingar auka eg sjansen for at i alle fall ein av dei ville fange samtalen. Utstyret eg brukte var eit SONY HDR-CX240EB videokamera som stod på stativ og ein OLYMPUS VN7800 lydopptakar som låg på bordet mellom deltakarane.

I den fyrste samtalen, rigga eg i samråd med logopeden opp utstyret før barnet kom inn i rommet. Han var informert om at eg skulle kome og filme den dagen, men logopeden gjorde meg merksam på at han er litt sensitiv i forhold til vanskane sine, så vi ville prøve å gjere minst mogleg ut av det. Eg slo difor på både kamera og lydopptakar før han vart henta inn på grupperommet. Eg gjekk inn på eit anna rom og venta der til undervisninga var over. Under den andre samtalen var både logopeden og barnet til stades når eg slo på utstyret. Det var også eit sjenert barn, så eg var litt spent. Eg vurderte det som minst forstyrrende at eg ikkje deltok under behandlingstimen, noko begge logopedane var samde i. I samheng med det vil eg berre kort nemne omgrepet «observers paradox», eller Hawthorne-effekten. Det er eit omgrep som refererer til korleis innsamling av lyd- og videomateriale kan verte forstyrra av opptaksutstyret slik at dei vert misvisande (Sarangi, 2010, s. 399). I dette ligg tradisjonelle vurderingar om at vi berre kan få tak i autentiske data når vi ikkje observerer ein interaksjon.

### **3.2 Forventningar og premisser**

I opplæringslova § 5-6 står det mellom anna at kvar kommune skal ha ei pedagogisk psykologisk teneste (heretter kalla PPT). Tenesta skal hjelpe skulen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. PPT skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det og er kommunen sitt sakkunnige organ når det gjeld retten til spesialundervisning for barn og unge i grunnskulealder, førskulebarn sin rett til spesialpedagogisk hjelp og hjelp ved opptak til barnehage for barn med særskilde behov.

For å få logopedisk behandling krevst det at ei såkalla sakkunnig vurdering frå PPT eller lege ligg til grunn. Der kjem dei med anbefalingar i forhold til om barnet treng logopedisk behandling. Ein slik time er oftast på om lag 45 minutt. Det varierer litt om barnet kjem til



logopeden eller omvendt. I dei to filmene mine er det logopeden som møter barna på deira arena. Av og til er det eit poeng at foreldra også skal vere med på timane, for å kunne vidareføre det som vert trena på til heimen. Det er ofte ikkje nok med 45 min ein gong for veka og det er difor viktig at foreldra kan hjelpe til. Ein annan vanleg modell er at logopeden kjem til barnehagen/ skulen og har med assistent i timen. Dette med tanke på at assistenten skal kunne drive med stimulering eller trening i løpet av veka.

Det vert som regel ikkje laga referat frå kvar slik time, men dokumentasjon av utvikling er viktig. Det er difor vanleg at logopeden skriv såkalla «logopednotat» der han eller ho dokumenterer kva ein har jobba med og eventuell framgang. Dette er viktig dokumentasjon som skal tene to føremål. For det fyrste må ein dokumentere framgang viss barnet skal få fleire timar når den sakkunnige vurderinga går ut. Då må ein beskrive kva som har vorte gjort og skissere eit behov for vidare trening. For det andre for å kunne dokumentere kva ein har jobba med, kvifor og kva ein har oppnådd. Dette skal munne ut i ein logopedisk rapport som ein skriv ved avslutning av behandling. Denne vert sendt til foreldra og tilvisande instans.

### **3.2.1 Samtale 1**

Den fyrste samtalen eg filma var av ein gut i barnehagen. Han var av dei eldste barnehagebarna og har streva med artikulasjonsvanskar. Det vil seie han har erstatta og kutta ut lydar, samt at der har vore nokre han har hatt vanskar med å uttale. Det har difor til tider vore svært vanskeleg å forstå kva han seier når han pratar, noko han er klar over og litt sensitiv på. Det var difor veldig spennande om vi ville få noko opptak. Dette fordi han er veldig bevisst på vanskane sine, og ynskjer ikkje å halde på med noko som han ikkje meistarar. Han syns difor ikkje så mykje om slik artikulasjonstrening i starten. Logopeden har difor brukt lang tid på å bygge relasjon og gjere han trygg i situasjonen. Dei har brukt mykje leik og «baka» treninga inn i leiken.

Dei tok til med behandlingane i haust og planen var tre økter i veka på 30 minutt. Dette måtte dei gå vekk i frå, fordi han var så utrygg. Dei valte difor å ha lengre, men færre økter. Dei starta opp i fjor haust, men fyrst no etter jul har dei kunna teke til med artikulasjonsøvingane som vi ser på opptaket. Det viser ein ganske typisk time. Vi får sjå barnet velje mellom to ulike esker som begge inneheld ulike aktivitetar som trenar artikulasjon og spesifikt det som dette barnet har behov for å trene på. Økta inneheld øvingar for tunga (dei imiterer kort), memory med trening på k- lyden og det å tygge tyggjegummi og blåse bobler. Eg har plukka meg ut fire ulike dømer frå denne samtalen som eg ser nærare på i kapittel 5.1.

### **3.2.2 Samtale 2**

Film nummer to er av ei litt eldre jente, som har teke til på skulen. Det er ei veldig beskjeden jente, som har eit nært forhold til logopeden sin (som også er klassestyrar). På grunn av det nære forholdet, sa logopeden at ho av og til gløymmer kor sjenert ho er. Før opptaket tok til helsa eg på henne og sette opp kameraet og slo på lydopptakaren. Deretter gjekk eg inn på naborommet og venta. Det var spennande å sjå om mitt nærvær og alt opptaksutstyret påverka barnet slik at det vart vanskeleg å få gjennomført dei aktivitetane dei skulle, det var vi budde på.

I forhold til vanskar, er dette ei jente som også har streva med artikulasjon. Det vart jobba med å få ressursar til artikulasjonstrening alt i barnehagen, noko ho ikkje fekk. Ho fekk også avslag i 1. klasse, men var ein del på gruppe med ei anna jente som hadde fått tildelt ressursar. Her vart det jobba med g og k- lyden. I andre klasse fekk også dette barnet ressursar og dei jobba mykje med r – lyden. Den jobba dei også med i 3. klasse, men no er den på plass. På slutten av denne samtalen kjem mor og er med på oppsummeringa og avslutninga av behandlinga. Sjølv samtalen består av ein del øvingar med leppe, kjeve og tunge, blåseøvingar og ein del lesing. Eg har plukka meg ut fire dømer frå denne samtalen også. Dei to siste fyl etter kvarandre i tid, og er difor merka 3a og 3b. Desse kjem eg tilbake til i kapittel 5.2.

## **3.3 Førebuing av analyse**

### **3.3.1 Transkripsjon**

Transkribering er å gjengi samtalen i skriftleg form. Ved hjelp av teikn og bokstavar kan forskaren markere aspekt som pauser, overlappende snakk og betoning.

Transkripsjonssystemet er utvikla primært for å fange opp sekvensialiteten i interaksjonen og for å kunne analysere den interaksjonelle dynamikken. Eg vil basere analysen på transkripsjon som viser den faktiske interaksjonelle dynamikken i samtalen. Dei nedteikna samtalaner er såleis utgangspunktet for heile prosjektet mitt. Eg skal ikkje påføre dette materialet mi forståing av kva som går føre seg, men basere analysene kun på det som transkripsjonen viser faktisk førekjem i samtalaner. Eg skal med andre ord forsøke å beskrive samtalen på ein uhilda og nærast objektiv måte (Sacks, 1992).

Eg ynskjer å vere litt open i tilnærminga mi, dette fordi eg ikkje veit på førehand kva desse samtalaner vil vise i forhold til barn si deltaking. Målet vert altså å oppdage framfor å leite etter noko eg har definert på førehand. Ei slik opa tilnærming vert ofte beskriven som

induksjon- det vil seie ei bottom- up tilnærming der det er empirien som genererer koder og kategoriar og der ein «tek sikte på å indusere eller bygge opp ein bestemt teoretisk forståing ut i frå dei empiriske analysane som vert gjennomførte» (Grønmo, 2004, s. 38). Ut i frå dette tok eg til med ei veldig grov transkribering av samtalanene, det vil seie ein slags basistranskripsjon som skulle vere med på å gi meg ei slags oversikt over innhaldet i samtalanene. I og med eg var såpass open i tilnærminga mi, visste eg ikkje kva eg ville finne. Ved å grov-transkribere kunne eg ta til å sjå etter fenomen eg ville sjå nærare på og dermed transkribere meir detaljert etter kvart.

### 3.3.2 Transkripsjonsnøkkel

Når det gjeld ortografiske omsyn har eg prøvt å ta omsyn til både lesbarheit og anonymisering. I gjengivinga av samtalanene har eg difor brukt ei form for standardisert midtnorsk. Ord som *eg, meg, deg* og *seg* vert gitt att som *æ, mæ, dæ* og *sæ*. *Det* vert gitt att som *det*, sjølv om dette alltid avviker frå uttalen. Karakteristiske og hyppig brukte ord har eg valt å gi att nært opp til dialekta. Dette gjeld for eksempel *e* for *er* og *itj* i staden for *ikkje*.

Eg er inspirert av ein taksonomi for transkripsjon utvikla av Jefferson (1984), men avviker på fleire punkt. Pausane får mindre tyngde i denne transkripsjonen enn dei vert gitt av Jefferson (1989). Eg har også valt å markere latter med @ og ikkje *hh* slik Jefferson (1989) anbefaler, dette fordi eg opplever den fyrste som intuitivt rettare. Fordelen med transkripsjonssystemet slik det er utvikla av Jefferson (som er spesielt brukt innanfor CA), er at det er spesielt utvikla med tanke på å fange opp sekvensielle trekk ved samtalanene (ten Have, 1999:78).

Eg har følgande transkripsjonsnøkkel:

## TRANSKRIPSJONSNØKKEL:

[ ]	indikerer samtidig snakk
<sup>2</sup> [ ] <sup>2</sup>	ved nærliggande tilfelle av samtidig snakk
@ @	latter
-	taler avbryt seg sjølv innanfor ein tur
=	ikkje mellomrom i overgangen frå en taler til neste
ja	indikerer at ordet vert uttalt med trykk
STOR	versaler indikerer at ordet vert uttalt sterkare enn omkringliggande ord
?	stigande/spørjande intonasjon
>ja<	raskare enn omkringliggande snakk
<ja>	saktare enn omkringliggande snakk
(X)	uforståeleg ikkje høyrbar transkripsjon
(2)	talet i parentes indikerar lengd på pause, innanfor eller mellom ytringar
(.)	pause mindre enn 0.5 sekund
°Ord°	lav stemmestyrke
Ord <sup>2</sup>	tonelag 2
(( ))	fysiske handlingar (utover kroppsspråk)
B	barn
L	logoped
V	voksen på avdelinga i barnehagen

Eg har også valt å ha ein eigen rubrikk ved sidan av talen der eg beskriv handlinga. Dette for å illustrere tydelegare at snakk utløyser handling.



## **4. Etiske retningslinjer**

NESH beskriv særskilte etiske retningslinjer som gjeld for studiar som inneber behandling av personopplysningar. Slike opplysningar må oppbevarast nedlåst medan prosjektet går føre seg, eg har difor hatt lyd- og videomaterialet oppbevart i ei låsbar skuff. Transkripsjonane var anonymiserte frå starten av, så desse var ikkje konfidensielle (Thagaard, 2013, s. 25). Så snart prosjektet er avslutta vert alle opptak sletta.

### **4.1 Informert samtykke**

Utgangspunktet for alle forskingsprosjekt er prinsippet om at forskaren må ha deltakarane sitt *informerte samtykke*. NESH (2006:13) definerer det slik: «Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, utan at dette får negative konsekvenser for dem». Eg laga difor informasjonsskrivet som eg beskriv i kapittel 3.1.1. Dette sende eg til logopedane på mail, samt eg snakka med dei på telefon og informerte om prosjektet. Tanken bak det å informere godt, var at logopedane kunne vere med på å roe foreldra og trygge dei på at det ikkje var farleg å delta. Logopedane vart såleis viktige for meg i arbeidet med å skaffe deltakarar til prosjektet.

### **4.2 Konfidensialitet**

Dei som gjerast til gjenstand for forskning har krav på at all informasjon dei gjev, vert behandla konfidensielt (Thagaard, 2013, s. 28). Eg har anonymisert alt materialet mitt. Alle namn er bytta ut med B for barn, L for logoped og V for vaksen på avdelinga. I transkriberinga har eg brukt personnamn to stadar, desse er begge fiktive. Ingen identifiserbare opplysningar har vore lagra på datamaskina mi. Eg har heller ikkje sagt noko meir spesifikt om kvar eg har vore og filma, enn at det er ei middels stor kommune i midt-Noreg.

### **4.3 Konsekvensar av å delta**

Eg som forskar har eit ansvar for å unngå at dei som vert forska på ikkje vert utsett for skade eller andre alvorlege belastningar (Thagaard, 2013, s. 30). I mitt prosjekt har det vore opp til logopedane å vurdere kven dei tenkjer kan vere aktuelle for opptak. Eg streva som sagt lenge før logopedane eg kontakta fann foreldre som var villige til å la borna sine verte filma. Mange vurderte både video- og lydopptak som ei ekstra belastning for barnet sitt. Når eg endeleg fann nokre som sa ja, vart det viktig for meg å trygge dei i denne prosessen. Via logoped fekk eg understreka til foreldra at filmen ikkje skulle visast til andre enn meg som forskar og

eventuelt mine veiledarar. Den skulle heller ikkje publiserast på nokon måte, og vert sletta med ein gong prosjektet er avslutta. Alt vert anonymisert og det skal ikkje vere mogleg å kjenne igjen verken logopeden eller barnet deira.

## 5 Samtaleanalyse av to behandlingstimar hjå logoped

Ein logopedisk behandlingstime kan sjåast på som eit eksempel på ein verksemdstype der den kommunikative åtferda primært er målretta, og der aktørane brukar ulike kontekstspesifikke språklege strategiar for å organisere samtalen og nå måla sine. Verksemd konnoterer som eg nemnde i kapittel 2.3 ein sosial aktivitet der ei eller anna oppgåve skal løysast, og at handlinga har ein primær plass. I denne analysen skal eg sjå på kva som karakteriserer den interaksjonelle dynamikken mellom logoped og barn i to ulike artikulasjonstreningssmøter.

### 5.1 Analyse av samtale i barnehage

#### 5.1.1 Døme 1

Fyrste utdrag frå samtalen kjem etter 06.46 minutt. Logopeden og barnet har akkurat avslutta den fyrste aktiviteten, og logopeden førebur det neste som dei skal jobbe med.

SAMTALE	HANDLING
1. B: du(.)veit du kæm som levert mæ?	-ser på logopeden.
2. L: nei	-ser på korta.
3. B: gjett!	-begge ser på korta.
4. L: kæm som levert dæ i dag?= 5. B: det begynne på(.) Du må GJETT!	-barnet ser på korta, logopeden på barnet. -dei ser på kvarandre.
6. Me BIL eller 4-hjulingen? Dæm toan= 7. L: ska æ gjett på, ehm(.)	-ser opp og ut i lufta.
8. ska æ gjett på ka du kom I først da? 9. Du kom i en BIL?	-ser på barnet.
10. B: NEI. Med 4-hjulingen. HA. 11. Og gjætt kæm som levert mæ med den?	-ser på kvarandre. -ser på kvarandre.
12. L: <da va(.)da va det sikkert han(.)han(.) 13. [han]>	-ser på kvarandre.
14. B:[pappa]	-ser rett fram ut i lufta.
15. L: han pappa [vettu]	-ser på kvarandre.
16. B: [tian]- Ajild. Du må tall	-ser rett fram.
17. han tian -Ajild for han heite det 18. L: Stian- Arild, ja	-dei ser på kvarandre. -ser på barnet.
19. Får du til <[Ssstian?]> 20. B: <[Ssstian]>. Han heite tian- [Ajild]	-ser rett fram.

21. L:	[han]	-ser på barnet.
22.	har jo den samme lyden som du har i	
23.	<Arild> og.	
24. B:	<Arrrr>.	-ser rett fram.
25.	Ja, han har rrr- lyden	-ser på logopeden og nikkar.
26. L:	ja, han har r- lyden han og	-ser på barnet.
27.	[<Arrrild>]	-ser på korta ho har i handa.
28. B:	[tian]- Ajild. Ajild, Ajild.	-ser på logopeden.
29.	OK, da må vi bland dæm	-ser på korta som logopeden held i handa.

Dette utdraget tek til med at barnet går ut av artikulasjonsramma og ved hjelp av sosialt snakk, går inn i ei leikeramme. Han tek eit sterkt initiativ og rammer inn aktiviteten som ein slags gjetteleik om kven det var som leverte han i barnehagen den dagen (linje 1). Logopeden er opptatt med å førebu neste artikulasjonsaktivitet og har framleis fokus på den (linje 2). Barnet insisterer på å få med logopeden og gir henne eksplisitt beskjed om å gjette (linje 3). Logopeden godtek barnet sitt initiativ og lansering av ramme (linje 4), og er dermed med på leiken. Barnet kjem med eit nytt sterkt initiativ (linje 6), der han gjev logopeden to alternativ å velje mellom. Logopeden knyt an til det siste spørsmålet barnet stilte fyrst (linje 7-8) og gjettar (linje 9). Dette kan barnet fortelje er feil (linje 10). Han stiller på nytt spørsmålet som han innleia heile sekvensen med (linje 11). Logopeden skal fram til eit forlag (linje 12), men barnet kjem med svaret før ho rekk det (linje 14). Logopeden kallar også faren for pappa (linje 15), og barnet fortel henne at ho må kalle han med namn (linje 16). I linje (19) ser vi at logopeden går ut av leikeramma og rammer inn situasjonen som artikulasjonstrening. Dette gjer ho ved å utnytte at namnet til faren inneheld to bokstavar som barnet strevar med, til å trene artikulasjon. Fyrst i linje 19, så i linje 23. I linje 23 oppfordrar ho ikkje barnet til å gjenta, men han gjer det likevel på eige initiativ (linje 24). Det tyder på at han er i ei artikulasjonsramme akkurat der. Så linje 19-28 trener på to spesifikke lydar som barnet har vanskar med, men ved å bruke namnet til faren som utgangspunkt. Det vert altså ei lita læringsøkt ut av det. Medan barnet sit og prøver seg fram med namnet til faren (linje 28), ser ein i handlingskolonna at logopeden igjen orienterar seg mot korta og den nye aktiviteten dei skal ta til med. Denne blikkretninga kan tolkast som ei innramming av situasjonen som øvingsretta. Barnet prøver å få namnet til faren rett med r-lyd eit par gongar (linje 28), men det går ikkje lenge før også han orienterer seg mot korta og tek initiativ til å blande dei og starte opp med ein ny aktivitet (linje 29).



### 5.1.2 Døme 2

Neste utdrag kjem cirka 11 minutt ut i samtalen. Logopeden og barnet spelar memory med kort som trenar artikulasjon. I denne sekvensen er det k- lyden dei skal trene på.

SAMTALE	HANDLING
1. L: mhm. OK, no e det min tur. <Tak>	-logopeden ser på korta på bordet.
2. B: Du huske kor den va?	-barnet ser på logopeden.
3. L: NEI. >og en kam<	-ser på korta, så på barnet.
4. B: en <kaat>	-barnet ser på korta.
5. L: t, t. <Taak>	-logopeden ser på barnet.
6. B: t, t, <taak>og et k, t,	-ser frå korta, på logopeden, tilbake til korta.
7. 7. <taak> YES. Og du har null	-ser på para han har fått.
8. L: va den litt ækkel den der? =	-dei ser på kvarandre.
9. B: ja, men du har null du! =	-barnet ser på logopeden.
10. L: ja, æ har null, det har æ. Du tar jo	-ser på barnet som trekk kort.
11. dæm æ plokke, prøve å ta	
12. B: en <KOKK> og en <OKSE>	-ser på korta.
13. L: men du?	-ser på eit kort.
14. B: m?	-ser på logopeden.
15. L: æ lure på? E det en <OKSE> eller e	-dei ser på kortet ilag.
16. det ei [<KU>]?	
17. B: <[ko], ko, [ku]>	-ser på kortet.
18. L: [koffor] trur du at det e	-ser på barnet.
19. ei <KU> da?	
20. B: fordi den har puppa	-han peikar på bildet.
21. L: ja, den har juran under der. OK.	-dei ser på kvarandre.
22. E det min tur?	
23. B: ja	-ser på logopeden.
24. L: åh, kam og den va(.)? <KAM> =	-ser på korta.
25. B: men æ har mest	-ser på para sine.
26. Æ lede=	-ser på logopeden.
27. L: ja, du lede fortsatt. <sup>o</sup> Værsegod,din	-logopeden ser på barnet.
28. tur <sup>o</sup>	
29. B: Nei, det e DIN tur!	-ser på logopeden.
30. L: nei, det e MIN tur no å trekke!	-ser på korta.
31. No GLØMME æ reglan	
32. Æ spælle det med litt forskjelli regla æ	-ser på barnet.
skjønne du	
33. B: du e en tullekjur!	-ser på logopeden.
34. L: @@	-ser på barnet.
35. B: din tulle	-ser- og peikar på logopeden.
36. L: det e fordi at på skolen så spella æ det	-dei ser på kvarandre.
37. med anna regla enn ka æ og du spella	-barnet ser rett fram, logopeden ser på korta.
me	
38. Så <GLØMME> æ reglan nån gång	-dei ser på kvarandre
39. æ kjem hit(.)	
40. En <SSÅKK>	-begge ser på kortet.

41. B: den e der! Æ veit det bære!	-barnet peikar på et kort.
42. Den e der!	-ser på logopeden.
43. L: no trur æ du bærrer lure mæ	-ser på barnet. Trekk til seg handa.
44. B: NEI	-rister på hovudet.
45. L: så no trur æ at æ tar den æ... [NEI]	-ser på korta. Slår knyttneven i bordet.
46. B: [nei]	-ser på logopeden.
47. @@	
48. L: det va kokken	-ser på barnet.
49. B: en <TÅÅTT> og en <TÅTT>	-ser på korta og så på logopeden.
50. L: OK. Ka må du gjørrer før å behold	-ser på barnet.
51. dæm?	
52. B: <TÅÅK>	-ser på logopeden.
53. L: K	-ser på barnet.
54. B: <KÅÅKK> og en <KÅÅKK>	-ser på korta, så på logopeden.
55. <SÅKK> og en <SÅTT>	
56. L: <SÅKK>	-ser på barnet.
57. B: en <SÅKK>	-ser på logopeden.
58. L: mhm	-begge to ser på korta.
59. B: HÆ! Æ får to lyda	-ser på alle para sine.
60. Æ LEDE	-ser på logopeden.

Dette utdraget tek til med at logopeden trekk eit kort og markerer interaksjonelt at dei er i gang med artikulasjon og at denne øvinga har ein spesifikk deltakarstruktur, «no e det min tur» (linje 1). Barnet spør om ho husker kor den ligg? (linje 2). Ut i frå måten han spør på og det som skjer i linje 4, tolkar eg det som om han veit kvar den ligg og lurar på om logopeden også gjer det? Han inntek dermed ein posisjon som ekspert på denne øvinga. På denne måten lanserer han ei blanding av artikulasjon og leike-konkurrans. Logopeden trekk feil (linje 3), og barnet trekk den ho skulle tatt (linje 4). Han prøvar å uttale ordet tak, men bytter om på lydane (linje 4). Logopeden seier den fyrste lyden i ordet et par gongar, og gjentek heile ordet sakte (linje 5). I linje 6, gjentek barnet fyrst det same som logopeden har sagt. I det neste paret kjem det fyrst en k, men han korrigerer det sjølv til ein t og får det rett (linje 7). Han får dermed par igjen (linje 7), så her er også barnet tydeleg inne i ei artikulasjonsramme. Logopeden kjem med ein metakommentar om sjølve situasjonen, «va den litt ækkel den der?» (linje 8), og rammer på den måten inn situasjonen som krevjande for barnet. Han responderer kort på spørsmålet om øvinga, før han orienterer seg mot ei leikeramme igjen og seier «»ja, men du har null du» (linje 9). I linje 12 trekk barnet to kort og seier det er ein kokk og ein okse (linje 12). Logopeden grip moglegheita til ei lita læringsøkt inni artikulasjonstreninga, og spør om barnet ser om det er ein okse, eller om det er ei ku? (linje 15-16). Ho seier med andre ord ikkje at han tok feil i linje 12, men grip moglegheita til at dei kan reflektere over det

i lag. Ho legg det difor fram som noko ho lurar på også (linje 15), og dei kan søkje svaret saman. Det kan sjåast på som ein måte å bygge allianse på. Barnet trur det er ei ku (linje 17), og her kan det tyde på at også barnet er inne i ei artikulasjonsramme. Dette fordi han uoppfordra korrigerer seg sjølv til han uttalar ordet ku rett (linje 17). Logopeden utfordrar så barnet vidare, ved å spørje om han kan setje ord på *kvifor* han tenkjer det er ei ku og ikkje ein okse (linje 18-19). Han seier det er fordi den har puppa (linje 20), og logopeden bekreftar samtidig som ho brukar det rette omgrepet som er jur (linje 21). Igjen gjer ho det utan å seie at barnet har sagt feil tidlegare (linje 20), ho berre bekreftar at han har rett og slenger inn det rette omgrepet (linje 21). I linje 24 får endeleg logopedan sitt fyrste par. Barnet kjem igjen med initiativ som viser at han er i ei leikeramme, han har mest (linje 25-26). I linje 27 initierer logopedan at det er barnet sin tur og får han til å trekke. Han trekk (linje 29), men legg tilbake kortet og seier det er logopedan sin tur. Logopedan prøvar då å unnskylde seg med at ho gløymer reglane (linje 31). I linje 32 kjem ho med ei forklaring på kvifor ho gjorde feil, «Æ spælle det med litt forskjelli regla æ skjønne du». I denne forklaringa ligg det underforstått at ho ikkje gjorde det for å jukse, logopedan orienterar seg dermed mot ei leikeramme. Barnet viser sans for humor ved å kalle logopedan ei «tulleskjur» (linje 33). Logopedan ler (linje 34) og det er ei klar alliansebygging mellom barnet og logopedan. I linje 36-39 forklarar logopedan kva det er som gjer at ho av og til blandar reglane litt. Så trekk ho eit kort og seier det som står der sakte og med trykk på s- lyden (linje 40). I linje 41 peiker barnet fyrst på der han veit den andre sokken ligg (logopedan trakk den fyrste i linje 40). Logopedan strekk fram handa og har tenkt å trekke eit kort, men ombestemmer seg og trekker den tilbake. Deretter ser ho lurt på barnet og insinuerer at han prøver å lure henne (linje 43). Akkurat der får vi altså ei blanding av leik og øving og logopedan orienterer seg fyrst og fremst mot ei leikeramme akkurat der. Det meiner eg kan tolkast som eit uttrykk for å bygge allianse. Barnet nektar for det (linje 44) og logopedan tek eit anna kort enn det barnet peika på for ikkje å verte lurt (linje 45). Ho tek feil, og barnet ler (linje 47). Ho trekk ein kokk (linje 48), og ikkje ein sokk. I linje 49 trekk barnet kokken som logopedan ikkje fann i linje 45. Barnet trekk to like kort med ein kokk på, men uttaler det ikkje rett (linje 49). Det er tydeleg at det er eit krav for å få behalde para (linje 50-51). Dette veit tydelegvis barnet og prøver å gjenta ordet rett i linje 52. Det vert feil igjen og logopedan hjelper med fyrste lyd (linje 53). Barnet greier med denne hjelpa å uttale det rett i linje 54, så her er han igjen inne i ei artikulasjonsramme. Det er han også i neste eksempel (linje 55) det han trekk par igjen (sokk), han greier å uttale fyrste kortet rett, men bytter om på lydane på det siste. Logopedan seier ordet med trykk på k- lyden (linje 56). Barnet gjentek det på rett måte (linje 57), og logopedan

bekreftar at han seier det rett (linje 58). I linje 59-60 viser barnet at han er i ei leikeramme igjen. Han får par igjen og kan konstaterer høglytt at han leiar. Vi ser altså tydeleg at han beveger seg inn og ut av ulike rammer.

### 5.1.3 Døme 3

Det tredje dømet tek til om lag 17 minutt ut i samtalen, og det er tid for å tygge tyggjegummi og blåse bobler. Dette er den siste aktiviteten dei skal halde på med.

SAMTALE	HANDLING
1. B: no e det tygg- gummin`	-barnet ser på logopedden.
2. L: (opnar ein koffert)	-ser nedi kofferten.
3. B: e det der?	-ser på kofferten, så på logopedden.
4. L: her var det ikkeno` tyggjegummi (.)	-ser nedi kofferten, så på barnet.
5. B: hæ?	-ser nedi kofferten.
6. L: her var det ikkeno` tyggjegummi	-ser nedi kofferten.
7. B: HER e den!	-barnet peikar ned på golvet.
8. L: DER e den, ja. No må du vis mæ kor go`du e	-ser ned på golvet.
9. på herre boblene no da	
10. B: du e så DÅRLI	-ser på logopedden.
11. L: syns du at æ e DÅRLI på å blæssa boble?	-ser på barnet.
12. B: JA, du e det no.	-ser på tyggjegummien han har fått.
13. L: GI dæ! Det e jo Æ som har lærd dæ det, JO.	-ser på barnet.
14. B: NEI, det e Æ sjøl! Æ lært mæ det på Johnny	-ser på logopedden.
15. sitt verksted	
16. L: = på?	-ser på barnet.
17. B: på Johnny sitt verksted	-ser rett fram, gynger litt.
18. L: på Johnny sitt verksted?	-ser på barnet.
19. No vart det vanskelig å prat når vi fekk en tyggis	-ser rett fram.
20. i monnj (.)	
21. B: fordi den e så hard no	-ser på kvarandre.
22. L: =ja, no får itj æ plass til tunga mi inni her når æ	-ser på barnet.
23. spis tyggis	
24. B: JO	-ser på logopedden.
25. L: æ får itj til å bruk den når æ prate	-ser på barnet.
26. Hm(.)	-ser på kofferten på bordet.
27. Huske du koffør vi brukt den her då?(.) Tyggisen	-ser på barnet.
28. B: for å TRÆNE tunga, for det e en muskel	-ser på logopedden.
29. L: for det e en muskel, ja. Og kva treng vi den	-ser på barnet.
30. muskelen til?	
31. B: å blås bobbel	-ser på logopedden.
32. L: ja, men ikke bare det. Når vi prate å	-ser på barnet.
33. B: =mhm	-ser på logopedden.
34. L:= mhm. Når tungemuskel din blir sterkar, da	-ser på barnet.
35. får du til å [sei]	
36. B: [PEILE] <sup>2</sup>	-ser på logopedden.
37. L: r- lyden bedre	-ser på barnet.

38. B: PEILE <sup>2</sup>	-barnet peikar og ser mot veggen.
39. L: <sspeilet?> Ska vi hent det?	-ser på barnet, snur seg mot speilet.
40. B: <sss> ja	-barnet ser på logopeden.
41. L: mhm. Må ha det så vi ser	-begge to ser seg i spegelen.

Det er tid for siste aktivitet og barnet tek eit sterkt initiativ og konstaterer at det er tid for tyggegummien (linje 1). Denne ytringa viser at barnet kjenner godt til verksemdstypen og kva som ventar, han veit tydeleg kva siste øvinga bruker å vere. Heilt i starten på timen fekk barnet velje mellom to ulike koffertar med litt ulikt innhald i forhold til artikulasjonsaktivitetar. Han oppdaga då tyggegummien i den eine kofferten, og dei avtalte at den skulle vente til slutt. Barnet veit godt kva for ein koffert tyggegummien ligg i, og no opnar logopeden den andre (linje 2). Han spør «e det der»? (linje 3), og rammer inn aktiviteten som ein leik ved å orientere seg mot konkurranse og gjetting. Logopeden opnar kofferten og finn sjølvsagt ingen tyggegummi (linje 4 og 6). Barnet veit kvar den er og peikar på den (linje 7). Logopeden svarar på det initiativet ved å sjå dit som barnet peikar og finn tyggegummien i kofferten på golvet (linje 8). Så kjem det ein sekvens der barnet og logopeden forhandlar om kven det er som faktisk har lært han å blåse bobler (linje 8-18). Logopeden seier at barnet må vise henne kor flink han har vorte (linje 8). Der han raskt kontrar at ho er dårleg (linje 10). Logopeden lurar på om han verkeleg meiner det? (linje 11), og det bekreftar han at han gjer (linje 12). Relasjonen vert på denne måten innramma som omsnudd, der barnet har ekspertise og ikkje logopeden. Logopeden insisterer på at ho er flink og at det er ho som har lært barnet å blåse bobler (linje 13). Barnet er ikkje einig, og insisterer på at han har lært seg det sjølv, og fortel logopeden kvar han faktisk lærte det (linje 14). Ved å «leikekrangle» på denne måten orienterer begge to seg mot eit rollespel der konkurranse står sterkt. Ho forstår ikkje kva han seier med ein gong, og innleier difor til reparasjon (linje 16). Barnet gjentek (linje 17) og logopeden også gjentek det barnet seier (linje 18). Logopeden syns det vart vanskeleg å prate med tyggegummi i munnen (linje 19-20). Barnet viser metakunnskap og kan fortelje at det er berre fordi tyggegummien er så hard enda (linje 21). Så kjem ein ny sekvens der barnet vert aktivt deltakande ved å få vise kva han har lært. Logopeden spør om han hugsar kvifor dei brukar tyggegummi? (linje 27). Han har opparbeida seg metakunnskap på området og svarer at det er for å trene tunga, som er ein muskel (linje 28). Logopeden bekreftar det barnet seier og spør vidare om kva vi treng den muskelen til? (linje 29-30). Barnet knyt det veldig til aktiviteten dei held på med der og då og svarer «blåse bobler» (linje 31). Logopeden bekreftar dette, samtidig som ho føyer til at den er viktig når vi

skal snakke også (linje 32, 34, 37). Her vil eg kort nemne det som eg sa innleiingsvis i kapittel 1.2, at felles fokus og felles tenking er med på å auke barnet si forståing av temaet. Her snakkar dei ilag om kvifor dei gjer nettopp denne øvinga, det er ikkje berre ein leik, den har ein misjon og dei gjer det av ein grunn. Igjen viser barnet at han kjenner til verksemdstypen og veit korleis det skal vere, han avbryt difor logopedan og etterspør spegelen (linje 36). Logopedan på si side fullfører det ho held på å seie (linje 36), og barnet insisterer igjen på at ho skal hente «peile» i linje 38. Barnet har vanskar med s- lyden, og atter ein gong grip logopedan sjansen til å trene artikulasjon i den naturlege situasjonen og gjentek «speilet» med tydeleg s-lyd (linje 39). Barnet aksepterer artikulasjonsramma og gjentek «sss» (linje 40). Logopedan hentar spegelen og dei har felles fokus mot den (linje 41).

#### 5.1.4 Døme 4

Siste sekvensen tek til cirka 26 minutt ut i samtalen og logopedan rundar av for dagen.

SAMTALE	HANDLING
1. L: veit du en ting? No e klokka så mang	-ser på barnet, på klokka si, og på barnet igjen.
2. at æ må færra. Ja, da rakk vi itj nå meir i	
3. dag (5.30). Spøtt den oppi her? (5.99)	-peikar på bosset.
4. B: vil du sjå (X)	-ser på logopedan.
5. L: SISTE. Siste gongen	-nikkar og ser på barnet.
6. B: (bles ei stor boble)	-vekslar mellom å sjå på logopedan og bobla si.
7. L: Å. WOW. Hæ?	-ser på bobla, så på barnet.
8. B: @@	-ser på logopedan.
9. L: @@. Du fikk til en KJEMPESTOR	-ser på barnet.
10. en! Koss klard du det?	
11. B: æ bare gjorde det!	-ser på logopedan.
12. L: =Ja, men, KOSS gjorde du det?	-ser på barnet.
13. B: Du lærd-	-peikar på logopedan.
14. æ har lærd mæ det sjølv	-peikar på seg sjølv.
15. L: Nei, gi dæ da	-ser på barnet.
16. B: Nei ((går ut av bildet))	
17. L: Kom hit litt. <°Æ trur det va fordi æ	-vinkar på barnet med ein finger, ser på barnet.
18. sa du mått blåse°>?= 19. B: <°Sakte°> ((står i fanget til logopedan))	
20. L: °Ja, det va det°. Åsså- før du går no,	-logopedan prøver å få augekontakt, barnet ser til sides.
21. ska æ sei en ting til dæ. KJEMPEBRA!	
22. Du e så DØKTI!	
23. Du må sjå på MÆ. Du e så DØKTI! Det	-barnet ser på logopedan.
24. går jo kjempebra herre her, jo	-dei tek «high five».
25. Må du berre hels a mamma og sei	
26. B: JA, Æ SKA HÆLS HO MAMMA	
27. FRÅ DÆ. Ska æ hels ho mamma frå	

28. dæ? ((vaskar hendene)).	
29. L: ja, du må hels ho mamma og så sei at	
30. det æ syns du gjør en KJEMPEJOB	
31. B: veit du ka æ fikk til? En STOR	
32. bobbel	
33. V: =Har du tyggis da?	
34. B: =Ja, fordi æ må <TRÆN> tunga	

Her rundar logopeden av sekvensen deira ved å sjå på klokka og konstatere at tida er ute og at dei ikkje rekk meir den dagen (linje 1-2). Ho har henta fram søppelbøtta og satt framfor barnet, som eit signal om at økta er over og han må spytte ut tyggegummien (linje 2). Etter det kjem det fyrst ei pause på 5.30 sekund, der barnet berre tygg vidare på tyggegummien sjølv om logopeden har sett fram bøtta. Logopeden tek difor initiativ og spør om han kan spytte den oppi bøtta? (linje 3), det vert så ei ny pause på 5.99 sekund der han fortsett å jobbe med tyggegummien (linje 3). I linje 4 greier eg ikkje å høyre kva han seier (høyrer orda blåse og boble), men han vil tydeleg at logopeden skal sjå at han bles bobler ein gong til (linje 4). Logopeden godtek det, men presiserer at dette er *siste* forsøk (linje 5). Barnet får til ei kjempestor boble (linje 6) og logopeden vert tydeleg veldig imponert (linje 6). Begge ler (linje 8-9) og logopeden grip sjansen og vil få barnet til å forklare korleis han fekk til ei så stor boble (linje 9-10). Ho re-innrammer dermed blåsing av tyggjegummi som eit ledd i øvinga av artikulasjon og det vert ei tvetydig ramme. Han har fyrst inga forklaring (linje 11), men logopeden gir seg ikkje (linje 12). Dette har dei tydeleg snakka om, og logopeden ber han setje ord på kva han gjorde som eit ledd i bevisstgjeringa. Då er vi igjen tilbake til det eg har snakka om fleire gongar med felles fokus og felles tenking som er med på å auke barnet si forståing. Etter det kjem vi litt tilbake til dei forhandlingane som var tidlegare i samtalen, barnet seier fyrst at logopeden lærte han å blåse bobler (linje 13), så avbryt han seg sjølv og seier i staden at han har lært det sjølv (linje 14). I linje 17 startar logopeden på setninga, ho trur det var fordi ho har sagt at han måtte blåse...? (linje 17-19). Ho lar setninga og svaret henge litt i lufta slik at barnet igjen får vise aktiv deltaking ved å kome med svaret (linje 19). Logopeden bekreftar at det er rett (linje 20). I linje 20-22 rundar logopeden av det heile med å fortelje han kor flink han har vore. Han står i fanget hennar med ryggen til og ho prøver å få augekontakt. Ho vender fysisk ansiktet hans mot henne, samtidig som ho seier at han må sjå på henne (linje 23). Ho fortsett rosen, og ber han helse heim og fortelje kor flink han har vore (linje 23-25). På denne måten definerer logopeden sjølve situasjonen som ein læringssituasjon. Barnet bekreftar fyrst at han skal helse heim (linje 26-27), før han spør

oppatt og kontrollerer om han verkeleg skal helse til mora? (linje 27-28). Logopeden bekreftar det (linje 29-30). No går barnet ut på avdelinga og vi høyrer at han snakkar til en voksen som han treff på. Han kan fortelje at han fekk til å blåse ei stor boble (linje 31-32). Den voksen er overraska over at barnet har hatt tyggegummi i barnehagen (linje 33). Han viser igjen sin metakunnskap og kontrar med at det er fordi han må trene tunga (linje 34), det seier også noko om at han aksepterer situasjonen som øving.

## 5.2 Analyse av samtale i skulen

### 5.2.1 Døme 1

Fyrste sekvens tek til cirka 1 ½ minutt ut i samtalen:

SNAKK	HANDLING
1. B: °Ska vi begynn å læssa?°	-ser på arket, så på logopeden og på arket igjen.
2. L: IKKE begynn å læssa. Vi ska gjør det	-begge ser på arket og logopeden peikar der dei
3. som står der. Da ska vi strekk tunga opp	skal starte.
4. mot nesen, ned mot haka i rolig tempo.	
5. Nesten sånn som den kua=	-logopeden peikar på kua.
6. B: @=	-dei ser på kvarandre.
7. L: Berre at vi skal rett opp og ned.	
8. Åsså kan vi sjå i speilet å. Åsså viss vi	-dei snur seg mot spegelen, ser i den medan dei
gjør det fire gang? En, [m]	jobba.
9. B: [@]=	
10. L: @	
11. L: m, fire	
12. BRA	-dei ser på kvarandre.
13. Åsså ska vi ta den fra side til side i roli-	-dei ser på arket, logopeden peikar.
14. ((jobbar med tunga frå side til side))	-dei ser på kvarandre.
15. B: @	
16. L: Bra, Trude	
17. Ska vi prøv å lag rør med [tunga?]	-dei kastar et blick på arket, ser på kvarandre
18. B: [ @ ]	igjen.

Denne sekvensen tek til med at jenta tek eit aktivt initiativ og spør logopeden om dei skal starte med å lese (linje 1). Ho orienterar seg altså mot aktiviteten og det kjem fram at dette er ein verksemdstype som er kjent for henne. Dei ser på arket i lag og logopeden fortel kva dei skal gjere (linje 2). Barnet svarar ikkje med ord, men fire ulike stadar tek ho initiativ og ler fyrst (linje 6, 9, 15 og 18). Eg tolkar det slik at latteren kan ha fleire funksjonar i dette samspelet. For det fyrste kan den vere med på å definere aktiviteten som noko morosamt og for det andre så fungerer den som ein respons.



### 5.2.2 Døme 2

Den andre sekvensen kjem etter 05.45 minutt. Dei har heldt på med ulike øvingar for tunga, og skal no til å skifte aktivitet.

SNAKK	HANDLING
1. L: Så ska du få lessa det som står der.	-begge ser på arket, logopeden peikar.
2. B: <°Tygg stor tyggis. Flytt den fra side til side med tunga°>.	-ser på arket.
3. L: Mhm. Så du ska få en tyggis te mæ.	-dei ser på kvarandre.
4. Så ska vi tygg den, så ska vi flytt den fra side til side- for da øve vi å musklan.	-barnet nikkar.
5. Mhm. Åsså træene vi me tunga,	
6. muskulaturen til tunga.	
7. Å veit du ka æ hørd, Trude?	-barnet ristar på hovudet.
8. At når du læst no, så uttalt du r-en	
9. kjempebra! Mhm. Og det e godt å hør.	-barnet nikkar og smiler.
10. B: Mhm.	
11. L: Du ska få to tyggisa ta mæ. Ein- skal	-barnet ser på tyggisen.
12. du få lov til å legg i lomma og ta me dæ	
13. heim etterpå, og ein- ånei, du har ikke	-barnet ser mot bukselomma.
14. lomma. Berre legg den der så får du den	-logopeden peikar på bordet.
15. me dæ etterpå. Den ska du få tygg no,	-ser på tyggisen, opnar den.
16. for den skjønne du må vi spytt ut etter ei	
17. lita stund før vi gjør neste.	
18. B: @@	-dei ser på kvarandre.
19. L: Tygg, slafs, me så store bevegelsa	-dei ser på kvarandre og tygg.
20. som du klare(.) Ska æ sjå om æ treffe?	-dei snur seg mot bosset.
21. ((kastar papiret)) Nei!	
22. <STORE> som du klare! For da får vi	-dei ser på kvarandre.
23. brukt kjevemuskulaturen, og det e så bra	
24. når vi skal uttal ting.	
25. Så skal du ta tunga og fløtt den over til	-barnet kastar et blick på spegelen, orienterar
26. den sida. BÆRE me tunga, så skal du	seg mot logopeden igjen.
27. tøgg 3 gonga på den sida. 1, 2, 3 så tar	
28. du tunga, så fløtte du over til andre sia.	
29. 3 gong på den sia. Så kan du prøv å	
30. plasser den til framtennern.	
31. B: @@	-barnet kastar et blick mot spegelen, ser på
32. L: <BÆRE> med framtennern- UTEN	logopeden igjen.
33. at den dett ut av monnj.	-dei ser på kvarandre.
34. Kjempebra! Så kan du flytt den tilbake 3	
35. gong, så tilbake. Går det greit? Syns du	
36. det e lett?	
37. B: <°Ikke så veldig°>	
38. L: Nei. Husk på det når du tygg tyggis	
39. heim, så kan du gjør det som en øvelse.	
40. For da gjør du tungemuskulaturen	
41.	
42.	

43. sterkar. Å får du sterkar tung, så e det	
44. lettar å uttal aill lydan	-barnet nikkar
45. Men da skal vi spytt ut den ((begge går	
46. til bosset)), så skal æ plokk opp herre	
47. som æ har kasta ((ryddar papiret))	
48. SYND å spøtt ut en tyggis som som	
49. nesten ikke e tygd ((dei spyttar ut))	-ser mot bosset
50. B: @ @	

Denne sekvensen tek altså utgangspunkt i ei lese-ramme, logopeden ber barnet om lese det som står på arket (linje 1). Barnet aksepterer denne ramma, orienterer seg mot aktiviteten og les (linje 2-3). Logopeden kjem med eit tilbakekoplingssignal (linje 4) og bekreftar det som barnet har lest. Logopeden tek oppatt det som barnet las (linje 4-8), og seier i tillegg noko om kvifor dei skal gjere det (linje 6-8). I linje 12-19, deler ho ut tyggegummi til dei og forklarar kvifor barnet får to. Det er fordi dei må spytte ut den fyrste nesten med ein gong før dei gjer neste øving (linje 18-19). I linje 21-23 vekslar logopeden mellom to ulike rammer. Fyrst seier ho til barnet at ho skal tygge med store bevegelser (21-22) og er tydeleg i artikulasjonsramma. Så går ho ut av denne ramma og går inn i ei slags leikeramme der ho skal prøve å kaste tyggegummipapiret og treffe bosskorga (linje 22), men ho bommar (linje 23). I linje 24 er dei igjen inne i artikulasjonsramma ved at logopeden ber barnet om å tygge med så store rørsler som ho greier. Dei fortsett å jobbe frå linje 24- 37. I linje 33 ler barnet litt, det kan for eksempel tolkast som om at ho syns dette er ein morosam aktivitet å halde på med. I linje 37-38 stoppar dei opp litt og logopeden spør barnet om ho syns dette er lett? Ho syns det er litt vanskeleg (linje 39), så logopeden tipsar henne om at dette er ein aktivitet ho godt kan gjennomføre heime også (linje 40-41). Så kjem logopeden med ein metakommentar om verksemdstypen sitt føremål (linje 42-44). Det å tygge tyggegummi kan kanskje lett oppfattast som ein leik eller ein litt tøysete aktivitet viss ikkje logopeden set ord på kva dei faktisk gjer og kvifor, så det er viktig. Med andre ord er også denne logopedens opptatt av det felles tenking og det å auke barnet si forståing av temaet (j.f kap 1.2). Dei spyttar ut tyggegummien og logopeden ryddar opp etter seg (linje 45-47). På dei to siste linjene kjem logopeden med ein metakommentar om situasjonen som kan tolkast som alliansebygging mellom logopedens og barnet. Synd å spytte ut ein tyggis som nesten ikkje er tygd (linje 48-49), seier logopedens og barnet ler (linje 50).

### 5.2.3 Døme 3a

Neste sekvens kjem etter cirka 13.09 minutt.

SNAKK	HANDLING
1. L: Nei. Enn du (.) viss du hadd koinna,	-ser på barnet.
2. hadd du ønska dæ et dyr da?	
3. B: <°Ja°>(.)	-barnet nikkar.
4. L: Koss dyr e det du villa hatt?	-ser på barnet.
5. B: m(.), m(.)	-flakker med blikket.
6. °Æ veit itj?°	-ser på logopeden.
7. L: Veit itj? Kanskje du villa hatt en	-ser på barnet.
8. drage?	
9. B: ?[@]²	-dei ser på kvarandre.
10. L: ?[@]²	
11. B: <°En flyvendes hest?°>	-flakkar litt med blikket igjen.
12. L: Kanskje en flyvendes hest, ja? En	-ser på barnet.
13. enhjørning?	
14. B: mhm.	-barnet nikkar.
15. L: Æ har itj no drage å gi dæ, Trude, jo	
16. det har æ! Du kan få den dragen her,	-bøyer seg og ser til sides.
17. værsegod! ((gir henne eit ark))	
18. B: @ @	
19. L: Her har du en drage. Og den skal du	-begge ser på arket.
20. få til å lessa te mæ. Du kan start me å	-peikar der barnet skal lese.
21. læssa dæm to førstan der.	-barnet ser på arket.
22. B: Drage, drue.	-logopeden ser på barnet, ho ser på arket.
23. L: NYDELIGE r-a. Veit du- dæm e	
24. KJEMPEBRA, Trude.	
25. B: Drage, drage, dragen min.	-barnet ser på arket.
26. Drage, drage, du er fin.	
27. Drage, drage du får mat.	
28. I et li- lite dragefat!	
29. L: Veldig bra! Og du les med kjempefin	-logopeden ser på barnet, ho ser opp og
30. flyt! Mhm.	nikkar.
31. Ka e det du ser på bildet av dragen da?	-begge orienterar seg mot arket igjen.
32. B: m(.) °At han har slips?°	-barnet ser på arket.
33. L: Ja, det har den faktisk å.	-logopeden ser på arket.
34. B: m(.) °At han spis froska?°	
35. L: Froska spis den å veit du. Og froskan	-logopeden peikar på arket og
36. har fått sånn kryss på øyan, så det ser	barnet nikkar.
37. nesten ut som dæm e litt dø. Mhm.	
38. B: °Og chili?°	
39. L: JA. Det va CHILI å vet du. Sterk –	-logopeden peikar på arket.
40. kanskje det e DET han skal ha?	-barnet ser på arket.
41. B: <°En maur?°>	-logopeden ser på arket.
42. L: En maur, ja.	-barnet ser på arket.
43. B: m(.) °Reke?°	

44. L: Og ei reke i glass.	-logopeden ser på arket.
45. B: °En babydrage?°	-ser på arket.
46. Ja! Her e det en babydrage me smikke	-ser på arket og peikar.
47. B: m(.) °Pepper og salt?°	-ser på arket.
48. L: Pepper og salt, ja! Heilt sant! Det va	-begge to ser på arket.
49. MASSE på bilde. Og MANG ta tingern	-logopeden peikar rundt på arket, begge ser på
50. som du har sagt (.) det e ord som	det.
51. inneholde «r». Og i aill ordan du har	
52. sagt, Trude, så e r-an dine	
53. kjempetydelig og fin. Mhm. Så det e så	-barnet ser opp på logopeden og nikkar.
54. godt å hør! ((tek vekk arket))	

Dette utdraget vert ramma inn av sosialt snakk, der logopeden spør barnet: «Enn du (.) viss du hadd koinna, hadd du ønska dæ et dyr da?» (linje 1-2). Dei er med andre ord akkurat no ute av artikulasjonsramma og inne i ei meir kvardagsleg ramme. Dei har samtala om dyr, og barnet har akkurat fortalt logopeden at ho ikkje kan ha dyr fordi faren er allergisk. Logopeden knyt an til dette og inviterer barnet til deltaking ved å spørje henne om ho ville ha hatt et dyr viss ho hadde kunna? (linje 1-2). Barnet bekreftar det (linje 3) og logopeden spør vidare kva slags dyr det skulle ha vore (linje 4). Ho kjem ikkje på noko (linje 6) og logopeden initierer en humoristisk sekvens ved å føreslå ein drage (linje 8). Dette tolkar eg som alliansebygging. Barnet anerkjenner spøken og dei ler ilag (linje 9 og 10). Barnet føreslår ein flygande hest (linje 11) og orienterer seg dermed mot leikeramma som logopeden har lansert. Logopeden på si side føreslår en enhjørning (linje 13) og barnet kjem med eit tilbakekoplingssignal (linje 14). Logopeden kjem no med ein respons som knyt an tilbake til replikken i linje 8, om draken. Ho seier fyrst at ho ikkje har noko drake å gi henne (linje 15), før ho elegant glir over til neste aktivitet ved å gi henne eit nytt leseark med nettopp ein drake på (linje 19). Igjen brukar ho humor ved å seie «vær så god, denne draken kan du få av meg» og igjen anerkjenner barnet det som morosamt og ler (linje 18). Barnet orienterer seg mot aktiviteten og les (linje 22), slik som logopeden instruerte (linje 20-21). Ho fortset å lese på linje 25-28, etter at logopeden har rosa henne for det fyrste ho las (linje 23-24). Ho reparerer berre ein gong (linje 28), og får ros for å lese med fin flyt (linje 29-30). Igjen vert barnet invitert til deltaking ved at logopeden spør barnet kva det ser på bildet? (linje 31). Her kjem barnet med fleire svake initiativ og forslag (linje 32, 34, 38, 41, 43, 45, 47) og logopeden bekreftar fortløpande (linje 33, 35-37, 39-40, 42, 44, 46, 48). Logopeden rundar så av heile sekvensen ved å summere opp og rose barnet (linje 48-54), før ho avsluttar det heile ved å fysisk ta vekk arket (linje 54).

### 5.2.4 Døme 3b

Neste utdrag fortsett like etter det andre i tid, eg har difor berre fortsett nummereringa. Vi er no 15.45 minutt ut i samtalen.

SNAKK	HANDLING
55. L: Da ska du få litt meir LÆSING ta	-begge ser mot arket som logopeden tek fram.
56. mæ ((gir henne eit ark)) Ei regle	-barnet ser ned på arket framfor seg.
57. B: Det var ein gang- det var ein gang en	-begge to fyl med på arket, medan barnet les.
58. sebra, som ikke kunne- som IKKE	
59. kunne se bra?	-logopeden nikkar.
60. Men @ @ som gikk- gikk til en	
61. sebra som KUNNE se bra. Så lærte	
62. denne sebraen som KUNNE se bra,	
63. denne se- sebraen som IKKE kunne se	
64. bra å SE bra?	
65. L: mhm.	-logopeden ser på barnet og nikkar.
66. B: BRAVO	-barnet ser på arket.
67. L: Ja! @ Det var nesten sånn tøysevers,	-ser på barnet.
68. om en sebra som IKKE kunne se bra	
69. B: @	-ser på logopeden.
70. L: Mhm. Som måtte LÆRE seg av en	
71. SEBRA å SE bra? Mhm.	-barnet ser på logopeden og nikkar.
72. Kjempebra! ((tek vekk arket)). No ska æ	
73. gi dæ et lite- et lite æventyr ((gir henne	
74. eit nytt ark)). Å her e det VÆLDI mytti	-barnet ser ned på arket og nikkar.
75. skrift, så må du BÆRE sei ifra viss du	
76. blir SLITEN av å lessa, Trude. For da	-logopeden ser på barnet.
77. kan æ ta over littegrann.	
78. B: mhm=	-barnet nikkar.
79. L: Mhm. °Værsegod°	-logopeden nikkar og peikar mot arket.
80. B: De tre bukkene bruse. Det var en	-barnet ser på arket.
81. gang tre bukken- bukker som skulle til	-logopeden nikkar.
82. sæter å gjøre seg FETE. Den største	
83. bukken het, Ragnar- Ragnar Bru- Bruse.	-logopeden nikkar.
84. Den mellomste het Birger Bruse, og den	
85. minste het Petrus Bruse. På veien til se-	
86. setra, måtte de gå over ei BRU. Og	
87. under brua- og under den brua bodde det	-logopeden nikkar.
88. et stort TROLL. Først- først gikk Petrus	-logopeden nikkar.
89. Bruse over brua. Tripp, trapp, tripp.	
90. Hvem ER det som tripper på mitt BRU,	-ser på barnet.
91. stra, st @=	
92. L: @	-ser på arket.
93. B: skrek trollet.	-ser på arket.
94. L: Ja, kjempebra! Veit du- det e masse	-ser på barnet.
95. r-a, så det e bære å hald tunga rett i	
96. moinn. Men det går jo som en lek!	-ser på arket igjen.

97. B: Det <er bare lille Petrus Bruse> som	-barnet ser på arket.
98. skal til seter- seters å gjøre seg FEIT, sa	
99. Petrus Bruse.	
100. L: Æ bærre stoppe dæ litt her. Vettu-	-peikar på arket.
101. det æ syns e så bra, Trude? Att sånn	-barnet ser på logopeden.
102. som du kjæm til SETERS, så læs du	-logopeden peikar på arket, begge ser ned.
103. seter, så ser du at det e ein «S», og så	
104. læs du det ein gong te. Så du RÆTTE	-dei ser på kvarandre, barnet nikkar.
105. opp dæ sjøl når du læs. Det syns æ e så	
106. KJEMPEBRA at du gjer. SUPERT.	-barnet nikkar igjen.
107. Da kan du berre fortsett litt te.	-begge ser på arket.
108. B: Nå KOMMER jeg og tar deg,	
109. <brølte> trollet! Å nei. Du har nok ikke	
110. lyst på meg. Jeg er bare skinn, sinn	
111. L: mhm. SKINN, ja!	-logopeden ser på barnet.

Dette utdraget tek til ved at logopeden rammar det inn som ein leseaktivitet (linje 55-56). Barnet orienterer seg straks mot det nye arket/aktiviteten og les (linje 57-66). Logopeden klassifiserer det som et tøysevers og forklarar innhaldet (linje 67-71). Denne meta-kommentaren kan tolkast som ein måte å bygge allianse mellom logopeden og barnet. Ho anerkjenner det som morosamt ved å le (linje 69). I neste sekvens introduserer logopeden eit nytt lesestykke, og dette vert ramma inn som noko vanskeleg med mykje tekst (74-75). Barnet må difor berre seie i frå viss ho ynskjer at logopeden skal overta lesinga (linje 75-77). Det er med andre ord ikkje ansiktstruande å be logopeden om hjelp, eller å seie at ein ikkje ynskjer å lese meir. Barnet kjem med eit tilbakekoplingssignal (linje 78) og bekreftar at dei har ein avtale. Logopeden gjentek tilbakekoplingssignalet og forsterkar avtalen og set barnet i gang med lesinga (linje 79). Barnet les (linje 80-93), og reparerer seg sjølv innimellom (linje 81, 83, 86, 87, 88, 91). Når barnet kjem til linje 91 står ho litt fast og tek til å le. Logopeden ler også (linje 92). Barnet kjem fram til det rette ordet på eiga hand (linje 93), og logopeden avbryt og rosar (linje 94). Ho kan bekrefte at det er mange ord med r- lyd i og det er ein vanskeleg tekst å lese, men barnet les veldig fint (linje 94-96). Barnet fortset å lese (linje 97-99), og korrigerer seg sjølv ein gong (linje 98). Logopeden stoppar barnet (linje 100), for å fortelje henne at ho syns det er ein god eigenskap at ho korrigerer og rettar på seg sjølv når ho merkar at ho les feil (linje 104-106). Denne metakommentaren seier noko spesifikt om situasjonen og kva forventningar logopeden har til henne. Barnet responderer på denne kommentaren ved å nikke. Logopeden set i gang barnet igjen (linje 107) og ho orienterar seg mot lesinga igjen (linje 108-110). I linje 110 strevar ho med uttalen av ordet «skinn», ho prøvar seg fram eit par gongar før logopeden uttaler det rett i linje 111.

## 6 Drøfting

Temaet for denne studien har vore barns deltaking i institusjonell kommunikasjon og problemstillinga mi var: *Kva karakteriserer den interaksjonelle dynamikken mellom logoped og barn i to ulike artikulastreningsmøter?* For å svare på dette har eg gjort opptak av logopedar og barn som driv med artikulastrening, desse samtalanane har eg så studert gjentatte gongar og analysert ved hjelp av samtaleanalyse. Med meg inn i dette prosjektet hadde eg eit overordna sosiokulturelt perspektiv på språk (j.f kap 2.1). I det ligg det blant anna at kommunikasjon ikkje er ei passiv overføring av informasjon. Språket er heller dynamisk og det går heile tida føre seg ei forhandling om meining. Ved å studere ytringane i samtalen på nært hald slik som eg har gjort, er det mogleg å sjå korleis ytringane påverkar og formar kvarandre. Det var difor mogleg å ta til å beskrive kva som karakteriserer den interaksjonelle dynamikken i dei to samtalanane som eg har forska på.

Begge barna som har vore med i prosjektet har gått til logoped ei stund, og det er tydeleg at begge logopedane har ein relativ fast struktur på desse arbeidsøktene. Dette kjem fram av at barna i begge eksempla viser at dei kjenner godt til den kommunikative verksemdstypen som dei er ein del av, og i analysen kjem det klart fram at denne kjennskapen er med på å skape deltaking. Dette fordi kjennskapen set barna i stand til å vere aktive og deltakande ved å ta initiativ, det bidreg med andre ord til at dei kan delta på sine premisser. Det var eit karakteristisk funn ved begge samtalanane: barna orienterte seg tydeleg mot den kommunikative verksemdstypen. For eksempel viser analysen at begge borna kan initiere til aktivitetar fordi dei visste kva som skulle kome. Døme på det kan for eksempel vere «no e det tygg- gummin`» (linje 1, s. 35), frå samtalen i barnehagen. I dette eksempelet har guten og logopedan kome til den siste øvinga, og han viser med denne ytringa at han veit kva neste øving skal vere før logopedan introduserer den. Heilt på slutten av kapittel 5.1.3 (linje 36) viser han også aktivt at han kjenner til korleis det brukar å vere, dette ved å forlange [PEILE<sup>2</sup>]. Også jenta frå samtale 2, initierer til aktivitet. Ho spør: «Ska vi begynn å læssa?», i starten på økta (linje 1, s. 39). Ho veit med andre ord også godt kva dei brukar å gjere.

Dette fører meg over på neste karakteristikk som er innramming. Ved hjelp av måten dei snakkar på er både borna og logopedane med på å ramme inn dei ulike aktivitetane som anten trening eller leik. Døme på det dette kan for eksempel vere frå samtale 2 der logopedan ved to ulike høver rammer inn aktiviteten som ein leseaktivitet. Dette gjer ho ved å gi barnet eit ark og seie «Så ska du få lessa det som står der» (linje 1, s. 40) og «Da ska du få litt meir LÆSING ta mæ» (linje 55, s. 44). I begge tilfella aksepterer barnet ramma, orienterer seg mot

aktiviteten og les. Andre dømer på innramming kan for eksempel vere «du(.) veit du këm som levert mæ?» (linje 1, s. 30), der barnet bevegar seg ut av artikulasjonsramma og inviterer logopeden med på ein gjetteleik. Litt lenger ut i samtalen (linje 19), seier logopeden «Får du til <[Ssstian?]>. På denne måten bevegar logopeden seg ut av leike-ramma og inn i ei artikulasjonsramme.

Dette med å bevege seg ut og inn av rammer, skulle etter kvart vise seg å vere ein annan karakteristikk ved samtalanene. Etter kvart som eg studerte dei ulike utdraga nærare, såg eg at dei stadig bevega seg inn og ut av slike rammer. Ved å studere ytringane på nært hald, var det etter kvart mogleg å sjå kva slags ramme logopeden og barna orienterte seg mot. Det syns eg har vore ein fasinerande og spennande del av prosessen. Det som er gledeleg, i og med at dette er asymmetriske samtalar, er at også borna kan invitere til innramming. Ikkje berre kan dei invitere, men dei to logopedane aksepterer også innramminga og kan verte med på for eksempel ei leikeramme inne i artikulasjonsramma. Døme på dette kan vere linje 1 (s. 30), det tek til med at barnet inviterer logopeden med på ein gjetteleik ved å spørje henne «du(.) veit du këm som levert mæ?». Vi kjem rett nok til linje 4 før logopeden orienterer seg mot denne ramma, men ho gjer det og vert med på leiken etter kvart. Det syns eg var fint å sjå. Også lenger ute i samtalen er det logopeden som orienterer seg mot ei leikeramme ved å plutselig insinuerer at barnet prøver å lure henne til å trekke feil kort (linje 43, s. 33). Slik skaper dei ein symmetri inni den asymmetriske ytre ramma.

Eg syns også det er interessant at leik og det å vere i ei leikeramme er ein viktig del av den interaksjonelle dynamikken i desse samtalanene. I begge samtalanene ser det ut til at leik er ein eigna måte å få med seg barnet på og skape deltaking. Eg er utdanna allmennlærer og spesialpedagog og har jobba i mange år med barn i førskulealder med spesielle behov. Det vert ofte sagt at det er viktig at aktivitetane vi driv med i barnehagen må vere leikprega for å få med barna, men mi erfaring er at dette ofte vert gløymt. Eg har sjølv kjent på ein litt underforstått idè om at vi ikkje kan halde på å leike heile tida, barna må lære noko også. I skulen skulle 1. klasse vere prega av leikprega aktivitetar, mi erfaring er at det nesten ikkje er tid til leik lenger når barna tek til på skule. I mitt tilfelle ser det ut til at leiken og dei leikprega aktivitetane er grunnleggande for barn si deltaking og at det kan vere ein måte å skape symmetri i det a-symmetriske møtet mellom barn og vaksen- i dette tilfellet logoped. Då møtest ein på ein arena det begge partar har føresetnadar for deltaking.

Bruk av humor viste seg å vere ein annan viktig del av dynamikken i begge samtalanene. Vi ser for eksempel at barnet i samtale 1, kallar logopeden sin for ei «tulleskjur» (linje 33, s. 32). I



samtale 2 kan vi sjå at logopeden tøyser med jenta og lurar på om ho kunne ha tenkt seg ein drage til husdyr? (linje 8, s. 42). Humor syns eg heng nært i hop med alliansebygging som også var ein viktig karakteristikk som eg fann. I kapittel 5.1.2, linje 43, skal logopeden til å trekke eit kort, men trekk til seg handa og ombestemmer seg. Barnet har fortalt kvar han trur kortet ho leitar etter ligg, logopeden ser lurt på han og seier «no trur æ du bærre lure mæ». Dette meiner eg kan tolkast som ei alliansebygging, fordi logopeden på denne måten er med på å gjere dei jambyrdige.

Innramming, rammer, humor og alliansebygging er altså viktige karakteristikkar i dei samtalanene eg har analysert. I tillegg til dette ser vi stadig dei saum-lause, glidande overgangane mellom rammer som både logopeden og barnet gjer så fint. Ein siste karakteristikk som eg ynskjer å nemne er den tilliten og gjensidigheita som vert avspegla i den interaksjonelle dynamikken. Denne dynamikken speglar eit grunnleggjande tillitsforhold mellom partane i dyadene, og skapar moglegheiter for det symmetriske i det asymmetriske. Det seier noko om kor viktig det tillitsskapande arbeidet som logopedane har heldt på med i forkant av desse møta vore. I forhold til vidare forskning tenkjer eg difor at det kunne ha vore veldig interessant å sett på ein oppstartssamtale der ei slik tillit endå ikkje er etablert- kva har det å seie for dynamikken i interaksjonen?

Eg har altså ikkje vore ute etter å kommunisere klare funn, men prosessen med å omarbeide empirien, det vil seie den metodiske komponenten, har vore ein relevant del av prosjektet. Eg har heller ikkje vore ute etter å finne kvantifiserbare data for å seie noko om kva som gjeld i all artikuljonstrening, men heller det å finne kvalitative samanhengar i dei samtalanene eg har analysert. Så i forhold til generalisering er dette ei 30 studiepoengsoppgåve der eg fyrst og fremst har vore ute etter å peike på kvalitative samanhengar mellom interaksjonell dynamikk og gjennomføring av verksemdstypen. Nærlesing av materialet har gjort meg bevisst på korleis interaksjonell dynamikk i interaksjon i faktisk kommunikasjon er både relevant og naudsynt for meg som logoped å vere merksam på. Det å setje ord på omgrep og bruke kommunikasjonfaglege ord på faktisk kommunikasjon har vore ein bevisstgjeringsspross som eg meiner kan vere nyttig også for andre logopedar. Det å drive med artikuljonstrening er nok for mange barn ikkje forbunde med så lystprega aktivitetar. Ein skal sitte i lag med ein framand voksen og trene på noko som ein strevar med. I dei samtalanene eg har studert har leik med rammer, humor og alliansebygging vist at leik og læring i stor grad kan utfylle kvarandre. Begge logopedane har anten bevisst eller ubevisst nytta seg av det lærande i leiken og det leikande i læringa.

## Litteraturliste

- Argyle, M. (1984). *Bodily communication*. London: Methuen & Co.
- Aronsson, K., & Osvaldsson, K., (2014). Trust and the Contestation of Blame Narratives. I P. Linell & I. Marková (Red.), *Dialogical Approaches to Trust in Communication* (s. 29-50). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Aronsson, K., Rundström, B. (1998). Child discourse and parental control in pediatric consultations. *Text*, 8, 159-189.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Barnekonvensjonen (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter med protokoller av 20. november 1989. henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjonen/id88078>.
- Cederborg, A.-C., Hultman, E., & La Rooy, D. (2012). The quality of details when children and youths with intellectual disabilities are interviewed about their abuse experiences. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14(2), 113-125.
- Cederborg, A.-C., Orbach, Y., Sternberg, K. J., & Lamb, M. E. (2000). Investigative Interviews of Child Witnesses in Sweden. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 24(10), 1355-1361
- Du Bois, J. W., Schuetze-Coburn, S., Cumming, S. & Paolini, D. (1993). Outline of Discourse Transcription. I J. A. Edwards & M. D. Lampert (Red.), *Talking data: transcription and coding in discourse research* (s. 45-90). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eriksson, M. (2012). Participation for children exposed to domestic violence? Social workers' approaches and children's strategies. *European Journal of Social Work*, 15(2), 205-221. doi: 10.1080/13691457.2010.513963
- Feilberg, J. (1991): *To må man være. Mor-barn dialoger i et utviklingsperspektiv*. Doktoravhandling. Universitetet i Trondheim., Det Historisk-Filosofiske fakultet.
- Gamst, K. T., & Langballe, Å. (2004). *Dommeravhør av barn*. (PhD-avhandling). Oslo: University of Oslo.
- Goffman, E. (1979). «Footing». *Semiotica* 25, s. 1-30.

- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. New York: Cambridge University Press.
- Hutchby, I. (2007). *The discourse of child counselling*. (Reprint Edition, ProQuest ebrary).  
Henta fra <http://site.ebrary.com.eproxy.hit.no/lib/telem/reader.action?docID=10172341>
- Iversen, C. (2013). *Making Questions and Answers Work. Negotiating Participation in Interview Interaction* (PhD-avhandling). Uppsala: Acta Universitatis Uppsaliensis.
- Jefferson, G. (1989): Preliminary notes on a possible metric which provides for ‘a standard maximum’ silence of approximately one second in conversation’. I Roger, D. & Bull, P. (red). *Conversation: an interdisciplinary perspective*, s. 99- 166. Clevedon: Multilingual Matters.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. og Vedeler, L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Keselman, O. (2009). *Restricting participation: Unaccompanied children in interpreter-mediated asylum hearings in Sweden*. PhD, University of Linköping, Linköping.
- Keselman, O., Cederborg, A.-C., Lamb, M. E., & Dahlström, O. (2008). Mediated communication with minors in Asylum-seeking hearings. *Refugee Studies*, 21 (1). 103-116.
- Keselman, O., Cederborg, A.-C., Lamb, M. E., & Dahlström, O. (2010). Asylum-seeking minors in interpreter-mediated interviews: what do they say and what happens to their responses? *Child & Family Social Work*, 15(3), 325-334.
- Keselman, O., Cederborg, A.-C & Linell, P. (2010). “That is necessary for you to know!” Negotiation of participation status of unaccompanied children in interpreter-mediated asylum hearings. *Interpreting*, 12(1), 83-104.
- Kjelaas, I. (2015). *Barns deltakelse i institusjonelle samtaler. En studie av samtaler mellom enslige asylbarn og miljøarbeidere på omsorgssenter*. Doktorgradsavhandling innlevert til bedømmelse ved det Humanistiske fakultet, NTNU, høsten 2015.
- Langballe, Å., Gamst, K. T., & Jacobsen, M. (2010). *Den vanskelige samtalen. Barneperspektiv på barnevernsarbeid. Kunnskapsbasert praksis og handlingskompetanse*. (NKVTS, Rapport, 2/2010). Henta fra:  
<http://www.nkvts.no/biblioteket/Publikasjoner/DenVanskeligeSamtalen.pdf>.

- Levinson, H., Molinari, J., Spohn, A. (1972). *Organizational diagnosis*. Harvard University Press.
- Lindh, G. (1997). *Samtalet i studie- och yrkesvägledningsprocessen* (PhD-avhandling), Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholm.
- Lindh, G., & Lindh-Munther, A. (2009). «Nu är det du som är hovudperson här». En analys av de första fem minuterna i 25 utvecklingssamtal i år 6. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Linell, P. (1990a): "De institutionaliserade samtalens elementära former: om möten mellan professionella och lekmän". *Forskning om utbildning. Tidsskrift för analys och debatt* 4, s. 18-35.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, N.C: Information Age Publishing.
- Linell, P. (2003) Dialogical Tensions: On Rommetveit's Themes of minds, Meanings, Monologues, and Languages. *Mind, Culture and Activity*.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer. Kommunikativa verksamhetstyper i samhället*. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation.
- Linell, P. & L. Gustavsson (1987): Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens. *Studies in Communication* 15, University of Linköping.
- Linell, P., & Marková, I. (1993). Acts in Discourse: From Monological Speech Acts to Dialogical Inter-Acts. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 23(2), 173-195.
- Marková, I., Graumann, C.F., & Foppa, K. (Eds.) (1995). *Mutualities in dialogue*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NESH, red. 2006. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Oslo.
- Nilsen, A. B., & Hitching, T. R. (2010). *Talking for barn – en statusrapport*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Nilsen, A. B., & Hitching, T. R. (2013). Exploring interpreting for young children. *Interpreting and Translation*, 5(2). 14-29.

Rommetveit, R. (1990). On axiomatic features of a dialogical approach to language and mind. I I. Markovà & K. Foppa (Red.), *The Dynamics of Dialogue*. New York London, London, Toronto, Sydney, Tokyo & Singapore: Harvester Wheatsheaf.

Rommetveit, R. (2008). *Språk, individuell psyke og kulturelt kollektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation, bind II*. Redigert av Jefferson, G. Cambridge: Blackwell.

Sarangi, S. (2010). Practising discourse analysis in Healthcare Settings. II. Borgeault, R. DeVries & R. Dingwall (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Methods on Health Research* (s. 397-416). London: Sage.

Stivers, T. (2008). Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation. *Research on Language & Social Interaction*, 41(1), 31-57. doi: 10.1080/0835181010701691123

Stivers, T. (2012). Physician-child interaction: When children answer physicians' questions in routine medical encounters. *Patient Education and Counseling*, 87(1), 3.

Stivers, T., & Majid, A. (2007). Questioning Children: Interactional Evidence of Implicit Bias in Medical Interviews. *Social Psychology Quarterly*, 70(4), 424-441. doi: 10.1177/019027250707000410

Svennevig, J., Sandvik, M., Vagle, W. (1995). *Tilnærminger til tekst: modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: Cappelen, akademisk forlag.

Tates, K., & Meeuwesen, L. (2001). Doctor-parent-child communication. A (re)view of the literature. *Social science & medicine* (1982), 52(6), 839.

ten Have, P. (1999): *Doing conversation analysis. A practical guide*. London: Sage.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Theobald, M., & Kultti, A. (2012). Investigating Child Participation in the Everyday Talk of a Teacher and Children in a Preparatory Year. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 210-225.

Thomassen, G. (2005). *Den flerbunnete treningssamtalen: en studie av samtaler mellom pasient og student fra sykepleier og medisinerutdanning*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet. Det historisk-filosofiske fakultet. Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier.

Thunqvist, P., Sandén, I., Bülow, P. (2012). Kommunikation som praktik. En teoretisk bakgrund. I: *Delaktighetens praktik. Det professionella samtalets villkor och möjligheter*. Sverige: Gleerups.

Ulvik, O. S. (2009). Barns rett til deltakelse – teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelperes samarbeid med barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 46(12), 1148-1154.

Ulvik, O. S. (2015). Talking with children: Professional conversations in a participation perspective. *Qualitative Social Work*, 14(2), 193-208. doi: 10.1177/1473325014526923

van Nijnatten, C., & Jongen, E. (2011). Professional Conversations with Children in Divorce-Related Child Welfare Inquiries. *Childhood: A Global Journal of Child Research*(4), 540-555. doi: 10.1177/0907568211398157

van Nijnatten, C., & Stevens, G (2012). Juvenile Participation in Conversations With Probation Officers. *International Journal of Offender Therapy and Comperative Criminology*, 56(3). doi: 10.1177/0306624X11399872

Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as Interaction*. London and New York: Longman

## **Liste over vedlegg**

Vedlegg 1: Godkjenning frå Norsk Samfunnsvitskaplege Datateneste

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

## Vedlegg 1

Gøril Thomassen  
Institutt for språk og litteratur NTNU



7491 TRONDHEIM

Vår dato: 12.10.2016

Vår ref: 49908 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>49908</i>	<i>Barns medvirkning i institusjonelle samtaler</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gøril Thomassen</i>
<i>Student</i>	<i>Turid Lindset</i>

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

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Amalie Statland Fantoft

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*





## Personvernombudet for forskning

### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 49908

#### FORMÅL

Målet med prosjektet er å undersøke barns deltagelse i institusjonelle samtaler. For å finne ut mer om det, skal studenten observere og filme to oppstartssamtaler med logoped, foreldre og barn.

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltagelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Deler av utvalget i prosjektet er barn, og det er foreldrene deres som samtykker til deltagelse. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Vi anbefaler at studenten snakker om begrep som samtykke, frivillighet, anonymitet og konfidensialitet med barna på en måte de kan relatere seg til. Det er også viktig at barna får informasjon om at de kan velge ikke å delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

#### SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Vi vurderer at det vil behandles sensitive personopplysninger, da logopeder jobber med mennesker som blant annet har kommunikasjons-, språk-, tale-, stemme- og svelgevansker.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med NTNU sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger. Ettersom det skal behandles sensitive personopplysninger, er det viktig at datamaterialet oppbevares på en sikker måte og at opplysningene krypteres tilstrekkelig.

#### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I informasjonsskrivet har dere informert om at data skal slettes innen mai 2017. Vi har derfor satt dato for forventet prosjektslutt til 31.05.2017.

## Vedlegg 2

### Forespørsel om deltaking i forskningsprosjektet

#### *"Institusjonell kommunikasjon og barn si deltaking"*

Eg er mastergrads-student ved NTNU i Trondheim, og skal i samband med det gjennomføre eit prosjekt om kommunikasjon mellom logoped, barn og foreldre. Målet med prosjektet er å undersøke barn si deltaking i institusjonelle samtalar. For å finne ut meir om det, ynskjer eg å observere og filme to oppstartssamtalar med logoped, foreldre og barn til stades. Prosjektet vert gjennomført av meg med rettleiing frå Gøril Thomassen og Julie Feilberg (begge Norges Teknisk-Naturvitenskaplige Universitet). Desse to er forskarar, i tillegg er Gøril professor og Julie førsteamanuensis.

Dette er ein førespurnad om barnet ditt ynskjer og får lov til å delta i prosjektet.

Deltaking inneber at den fyrste samtalen mellom logoped, deg og barnet ditt, vert filma. I etterkant vert alle namn og opplysningar anonymisert. Det vil seie at ingen av deltakarane vil kunne gjenkjennast i publikasjonen. Det gjeld både logoped, barn og foreldre.

Det er sjølvsagt heilt frivillig å delta i prosjektet og borna kan når som helst trekke seg, utan nokon grunn.

Det vert i hovudsak berre eg som skal sjå på filmene. Men det er muleg at også mine veiledarar Gøril og Julie vil ha behov for å sjå korte utdrag av filmen, for å kunne veilede meg. Eg kjem til å lagre filmopptaket på ein minnepenn i eit låsbart skap.

Mastergrads-prosjektet skal avsluttast i mai 2017. Etter at prosjektet er avslutta vil alle data verte sletta.

Studien er meldt til Personvernombodet for forskning, NSD - Norsk senter for forskingsdata AS og er godkjent av dei.

Viss du godtek at barnet ditt deltek i prosjektet, er det fint om du skriv under på samtykkeerklæringa under.

Har du spørsmål eller ynskjer meir informasjon, kan du gjerne ta kontakt med meg på telefonnummeret under.

Med vennleg helsing  
Turid Lindset  
Tlf.nr: 975 94 570

## **Samtykkeerklæring**

Eg har fått informasjon om prosjektet «Institusjonell kommunikasjon og barn si deltaking» og

godkjenner at ..... deltek i prosjektet:

Stad/ dato

---

Underskrift:

---