

Fredrikke

Organ for FoU-publikasjoner - Høgskolen i Nesna

Samspillet betydning for den semantiske og fonologiske språkutviklingen i tidlige leveår

Oddbjørn Knutsen



Pris kr. 70,-
ISBN 82-7569-136-2
ISSN 1501-6889

2006, nr. 1



HØGSKOLEN I NESNA

Om Fredrikke Tønder Olsen (1856-1931)

Fredrikke Tønder Olsen ble født på handelsstedet Kopardal, beliggende i nåværende Dønna kommune. Det berettes at Fredrikke tidlig viste sin begavelse gjennom stor interesse for tegning, malerkunst og litteratur. Hva angår det siste leste hun allerede som ung jente "Amtmannens døtre".

Kildene forteller at Fredrikke levde et fascinerende og spennende liv til tross for sine handikap som svaksynt og tunghørt. Hun måtte avbryte sin karriere som gravørlærling fordi synet sviktet. Fredrikke hadde som motto: "Er du halt, er du lam, har du vilje kjem du fram." Fredrikke Tønder Olsen skaffet seg agentur som forsikringsagent, og var faktisk den første nordiske, kvinnelige forsikringsagent. Fredrikke ble kjent som en dyktig agent som gjorde et utmerket arbeid, men etter 7 år måtte hun slutte siden synet sviktet helt.

Fredrikke oppdaget fort behovet for visergutter, og startet Norges første viserguttbyrå. Hun var kjent som en dyktig og framtidsrettet bedriftsleder, der hun viste stor omsorg for sine ansatte. Blant annet innførte hun som den første bedrift i Norge vinterferie for sine ansatte.

Samtidig var hun ei aktiv kvinnesakskvinne. Hun stilte gratis leseværelse for kvinner, inspirerte dem til utdanning og hjalp dem med litteratur. Blant hennes andre meritter i kvinnesaken kan nevnes at hun opprettet et legat på kr. 30 000,- for kvinner; var æresmedlem i kvinnesaksforeningen i mange år; var med på å starte kvinnesaksbladet "Norges kvinder" som hun senere regelmessig støttet økonomisk.

Etter sin død ble hun hedret av Norges fremste kvinnesakskvinner. Blant annet er det reist en bauta over henne på Vår Frelses Gravlund i Oslo. Fredrikke Tønder Olsen regnes som ei særpreget og aktiv kvinne, viljesterk, målbevisst, opptatt av rettferdighet og likhet mellom kjønnene.

Svein Laumann

INNHold

1	INNLEDNING	3
2	SPRÅKETS ULIKE KOMPONENTER OG FUNKSJON	4
3	DEN SPRÅKLIGE UTVIKLINGEN FRAM TIL DET FØRSTE ORDET TRER FRAM	7
4	NÅR ORDENE TRER FRAM	9
5	BEGREPSUTVIKLINGEN	11
6	SAMSPILLETS BETYDNING FOR SPRÅK- OG KOMMUNIKASJONSUTVIKLINGEN I DE TRE FØRSTE LEVEÅRENE	13
6.1.	Samspilletts betydning for språk- og kommunikasjonsutviklingen i det første leveåret	14
6.2	Spedbarnets reaksjoner overfor morens nærvær	15
6.3	Det primære interpersonlige samspillet	16
6.4	Utvikling av samhandling og objektbevissthet	17
6.5	Begynnende kommunikasjon fram mot ett års alderen	20
6.6	Samspilletts betydning for språk- og kommunikasjonsutviklingen i det andre og tredje leveåret	21
7	KORT OM DEN SEMANTISKE UTVIKLINGEN	24
8	SAMSPILLETS BETYDNING FOR DEN SEMANTISKE UTVIKLINGEN	30
9	KORT OM DEN FONOLOGISKE UTVIKLINGEN HOS BARN	35
10	SAMSPILLETS BETYDNING FOR DEN FONOLOGISKE UTVIKLINGEN	40
11	KONTINUITET I DEN SPRÅKLIGE UTVIKLINGEN	43
12	AVSLUTNING	47
	LITTERATURLISTE	49

1 INNLEDNING

Språklig ferdighet er en forutsetning for en funksjonell kommunikasjon og en god samhandling mellom mennesker. Språklig kommunikasjon kan arte seg forskjellig. Men jeg vil i denne artikkelen legge hovedvekten på utvikling av det systemet av tegn som uttrykker begreper og tanker i form av tale i førskolealderen. Taleferdigheten vil være et uttrykk for det språklige utviklingsnivået som har betydning for graden av kommunikative muligheter i sosialt samspill med andre mennesker, og muligheter for kognitiv aktivitet som tenkning og erkjennelse.

Jeg vil først gi en kort oversikt over språkets ulike komponenter, språkets funksjon og språkutviklingen hos barn i førskolealderen. Begrepsutviklingen og språkutviklingen utgjør en integrert helhet. Derfor vil jeg også kortfattet beskrive den første begrepsutviklingen, knyttet til de første fasene av den egentlige språkutviklingen. Hovedvekten vil imidlertid bli lagt på hvilken betydning samspillet og kommunikasjonen mellom barn og omsorgsgivere har for en normal språkutvikling hos barnet. Deretter vil jeg kort beskrive den semantiske og fonologiske utviklingen hos barn, og hvilken betydning interaksjonen mellom barn og foreldre har for utviklingen av disse to språkfunksjonene. Til slutt vil jeg rette fokus mot kontinuitet i den språklige utviklingen hos barn.

2 SPRÅKETS ULIKE KOMPONENTER OG FUNKSJON

Språket består av ulike komponenter (Amundsen 1987). Disse komponentene kalles fonologi, syntaks, semantikk, grammatikk og pragmatikk. Dette er også delvis i samsvar med de inndelingene som psykolingvistikerne opererer med. Imidlertid skiller de ikke mellom grammatikk og syntaks idet de mener at grammatikk består av morfologi og syntaks (Evenshaug og Hallen 1993). Psykolingvistikerne er særlig opptatt av hvordan mennesket oppfatter, lærer og bruker språket.

Fonologi defineres som ”*læren om språklyders uttale*” (Pedagogisk-psykologisk ordbok 1984:61). Dette omfatter utviklingen av uttalen av de ulike språklydene, eller artikulasjonsutviklingen, og som involverer taleorganenes bevegelser og strupens lydproduksjon. Artikulasjonsutviklingen vil derfor stå i nær sammenheng med strupens og taleorganenes motoriske utvikling. Den fonologiske utviklingen innebærer også at barn må lære seg å bruke lydene riktig i henhold til de språklige reglene for det bestemte språket, og at riktig lyd kommer på riktig plass i de riktige ordene (Linell og Jennische 1982).

Semantikk står for læren om innholdet i forestillinger og begreper. Semantikk defineres som ”*betydningslære*” (pedagogisk-psykologisk ordbok 1984:167). Men jeg mener at definisjonen ”*...læren om ordenes og setningenes meningsinnhold*” (Evenshaug og Hallen 1993:376) på en bedre måte beskriver hva semantikk står for. Begrunnelsen er at semantikk handler om ordenes innholdsbetydning, sammenhengen mellom ordet og begrepet, eller det fenomenet ordet representerer.

Grammatikken omfatter både syntaks og morfologi (Ibid 1993). Syntaks defineres som ”*Læren om språkets struktur; reglene for hvordan ord og morfemer (s.d) kombineres til forståelige setninger*” (Ibid 1993:377). Ulike språk har sine egne regler for syntaks, som definerer hvilken funksjon ordene har i en setning. Dette vil gi setningen mening. Morfem betyr den minste meningsbærende enhet i språket. Dette er ord, eller deler av ord, som ikke kan deles opp i mindre enheter med mening. Som eksempler kan jeg her nevne fat, mat m.v. Morfologi defineres i denne sammenhengen som ”*Læren om språkets minste meningsbærende elementer...*” (Ibid 1993:37).

Pragmatikk handler i språklig betydning om hvordan språket brukes i sosial sammenheng (Evenshaug og Hallen 1993). En ytring kan for eksempel bestå av et ønske, et krav eller et spørsmål. Selv om senderen stiller et spørsmål, kan dette oppfattes av mottakeren som et ønske eller et krav, selv om dette ikke var senderens mening. Derfor er det viktig at barn lærer å bruke språket som et kommunikasjonsmiddel som står i en sammenheng med den situasjonen barnet og de andre kommunikasjonspartnerne er i. på bakgrunn av dette mener jeg at ”*reglene for bruk av språket i kommunikativt samspill*” (Ibid 1993:374) vil være dekkende som definisjon på begrepet pragmatikk.

Et annet viktig forhold er hvilken funksjon språket har. I pedagogisk-psykologisk ordbok (1984:177) står det at ”*språket tjener som middel til kommunikasjon og til erkjennelse, da dette forutsetter språkbruk*”. Hagtvedt (1980:4) viser til Wilkinsons definisjon av språk når han sier at språk er

”a system of communication by means of sounds to which arbitrary conventional meanings are attached” (Wilkinson 1971 p.222).

Ut i fra dette vil jeg si at språket hos menneskene er et symbolsystem som vi bruker til å kommunisere med. Gjennom språket kan vi motta og uttrykke følelser og tanker, og vi kan gi og motta informasjon. Hvor avhengig mennesket er av det verbale språket, oppdages ofte ikke før taleevnen eller språkforståelsen faller bort eller reduseres på grunn av skader eller sykdom. Konsekvensen er en svært redusert mulighet for fortsatt sosial interaksjon med andre mennesker.

Språket er resultatet av barnets sosiale utvikling, og er innrettet mot kommunikasjon mellom individer. Disse interindividuelle kommunikative funksjonene kan vi dele inn i den informerende funksjonen, den påbydende funksjonen, den kontaktregulerende funksjonen og den ekspressive funksjonen (Linell 1978). Alle verbale ytringer vil kunne inneholde flere funksjoner der alle disse fire funksjonene er representert, men forholdet mellom dem vil kunne variere.

Språket spiller en stor rolle for individet selv, og for den indre-, mentale- og ytre situasjonen (Ibid 1978). Dette har sammenheng med hvilke funksjoner som språket er knyttet til hos det enkelte mennesket. De ulike funksjonene innebærer blant annet det å oppfatte og registrere detaljer i omgivelsene, kjenne igjen og huske ulike hendelser, forestille seg ting og resonnere

med seg selv, analysere og bearbeide intellektuelle og emosjonelle vansker og problemer, samt planlegge og styre sine handlinger. Språket er derfor viktig for individets psykiske liv.

Språket spiller en viktig rolle som gruppesammenholdende faktor. De som snakker det samme språket, eller en variant av et språk, kjenner seg som en gruppe. Samholdet i gruppen vil kunne skape en viss identitetsfølelse for det enkelte individet. Individets identitet vil derfor være mye avhengig av språket (Linell 1978). Dette innebærer det enkelte menneskets oppfatning av hvem en er, og andres oppfatning av hvem en er. Dersom et menneske ikke helt mestrer noen gruppes språk, vil dette kunne virke negativt i forhold til utviklingen av egen identitet og selvfølelse. Resultatet vil da kunne bli et menneske som føler seg utrygg og rotløs.

3 DEN SPRÅKLIGE UTVIKLINGEN FRAM TIL DET FØRSTE ORDET TRER FRAM

De første lydmessige ytringer hos barnet er skrik og gråt, men noe senere kommer også kurring, gurgling og klynking. Foreldrene fortolker ofte at barnet forsøker å formidle noe gjennom ulike typer skrik eller gråt. En gråte-type kan for eksempel fortolkes som et uttrykk for ensomhet hos barnet. Dette fører til at foreldrene tar opp barnet og gir det nærhet og fysisk kontakt. Da opplever de ofte at barnet roer seg og slutter å gråte. Dette fenomenet er også omtalt av Martinsen og Smørvik (1993), som i den forbindelse viser til Wolf (1967) som ut i fra eksperimenter hevdet at spedbarnas gråt kunne være auditivt forskjellig ut i fra situasjonsbestemte forhold. Wolf hevdet også at det er hvorledes gråten starter, som skiller ulike typer gråt. Imidlertid viser andre undersøkelser at gråtens auditive og akustiske informasjon ikke er tilstrekkelig for å kunne bestemme årsaken til gråten (Martinsen og Smørvik 1993). Dermed kan en ikke konkludere med at en bestemt gråte-type kan sies å være uttrykk for en bestemt emosjonell eller fysiologisk tilstand hos barnet. Gråten i de første levemånedene er kanskje derfor et mer diffust signal, men som kan være uttrykk for ubehag hos barnet. Eventuelle konklusjoner ut over dette tror jeg kan være overfortolkning hos foreldrene, som vil være basert på barnets tilstand og den kontekst gråten opptrer i. at foreldre fortolker spedbarnets signaler og atferd som om barnet legger en meningsfull betydning i dette, er sentralt i den såkalte overfortolkningshypotesen (Evenshaug og Hallen 1993). Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i artikkelen.

I 5-6 måneders alderen trer bablingen mer fram hos barnet. Tonefallet (aksenten) i bablingen er ofte likt det tonefallet som foreldrene har. En kan også merke at bablelydene ligner på språklydene i den lokale dialekten. Undersøkelser bekrefter at i siste del av det første leveåret, blir bablelydene mer og mer lik de språklydene barnet hører (Evenshaug og Hallen 1993). Lydutviklingen synes altså å forskyves mot lydene i talespråket før barnet kan si sine første egentlige ord. Dette påpekes også av Gleason (1993) som hevder at

”...it seems that the sounds of late babbling may serve as the building blocks for the production of words” (Ibid 1993:82).

Etter hvert begynner barnet å bruke lyder som ligner bestemte ord i det voksne språket, og som har en lignende kommunikativ funksjon. Barnet går nå over i den perioden som kan kalles for den egentlige språkutviklingen, og som innledes når det første egentlige ordet kommer til syne.

4 NÅR ORDENE TRER FRAM

De første klart forståelige ordene kommer vanligvis til syne ved cirka ett års alderen (Evenshaug og Hallen 1993). Imidlertid vil vi kunne se en del variasjoner innenfor normalområdet på 8-18 månedersalderen. Veksten i ordforrådet går sent i de første 3-4 månedene. Men ved slutten av det andre leveåret går utviklingen av ordforrådet svært raskt.

I begynnelsen lærer barnet flest substantiv. Dette skyldes trolig at substantivene representerer mer avgrensede begreper som navn på bestemte objekter som barnet kjenner igjen, og som er lettere å forstå enn for eksempel verb. Verb uttrykker mer komplekse forhold som forståelse for sammenhenger mellom objekter og handlinger. Disse første ettords-ytringene vil ofte tolkes av foreldrene som uttrykk for hele setninger. Når barnet sier "mæk" tolkes dette av foreldrene som "eg vil ha melk". I spisesituasjoner fungerer denne ytringen helt fint, fordi foreldrene skjønner hva barnet mener.

De første enkle to-ordssetningene kommer vanligvis til syne når barnet nærmer seg toårs alderen (Ibid 1993). Dette blir ofte regnet som det første tegnet på den egentlige språkutviklingen (Linell 1978). Når de første ordene kan kombineres til enkle to-ordssetninger, tyder dette på at den verbale talespråklige produksjonen er kommet i gang. Men jeg mener i tillegg at de første ytringer av ord som er uttrykk for bestemte begreper, indikerer at barnet er i stand til å koble et bestemt begrep til det riktige talespråklige symbolet (ordet). Da er barnet i stand til å sette ord på objekter i sin omverden, noe som jeg mener er det første tegnet på den egentlige talespråklige utviklingen. At barnet noe senere mestrer å koble to ord til enkle to-ordssetninger, vil vel heller være et uttrykk for at den egentlige språkutviklingen er kommet ett skritt videre.

Disse to-ordsytringene ligner på et slags telegramspråk, der preposisjoner, artikler og hjelpeverb er utelatt (Evenshaug og Hallen 1993). Overfortolkninger hos foreldrene vil kunne virke styrende på hvordan barnet tolker sin egen tale i forhold til det voksne språksystemet. I disse første ytringene, både ettords- og to-ords ytringer, vil enkelte ord gå igjen. Det kan virke som om disse høyfrekvente ordene tjener som en slags basisord som andre ord kobles på., og barnet kan uttrykke ulike meninger.

Etter hvert bygges flere strukturer inn i barnets språklige ytringer. I perioden fra 2-3 års alderen og fram mot 5 års alderen, produserer barnet stadig lengre setninger inntil setningsbygningen samsvarer med det voksne talespråket. Men barna vil videreutvikle sin språklige kompetanse gjennom hele skolealderen, og der utviklingen av leseferdigheten gir barna nye innblikk i språkets ulike aspekter.

5 BEGREPSUTVIKLINGEN

Begrepsutviklingen mener jeg er uløselig knyttet til språkutviklingen, og er lenket sammen med alle stadiene i språkutviklingen der helheten utgjør et veldig komplekst system. Mange ulike forhold og ulike faktorer spiller inn og samvirker med hverandre.

Et begrep kan i følge Evenshaug og Hallen (1993:365) defineres som

”en generell og abstrakt forestilling (s.d.) om felles egenskaper ved en gruppe objekter, situasjoner, el. fenomener, vanligvis representert ved et symbol (s.d.)”

Begrepene utvikles gjennom begrepsdannelses-prosessen som kan karakteriseres som en læringsprosess. Denne læringsprosessen består av

”å oppdage, tilegne seg og forstå de karakteristiske egenskapene som en gruppe objekter, situasjoner el. lignende fenomener har felles” (Ibid 1993:365).

I pedagogisk-psykologisk ordbok (1984) betegnes denne prosessen også som en psykologisk prosess.

Begrepsutviklingen er resultatet av aktive og kompliserte intellektuelle handlinger som innebærer å operere med ordet eller symbolet, og som omfatter alle basale intellektuelle funksjoner i en spesifikk situasjon (Vygotsky 1976). Alle elementære psykologiske funksjoner tar del i denne prosessen. Jeg vil her presisere at dette ikke er en uavhengig prosess, men en prosess som initieres av ordet eller symbolet. Dermed mener jeg at ordet kan betraktes som et middel til begrepsutviklingen. Ut i fra en slik antakelse kan det konkluderes med at begrepsutviklingen og språktilegnelsen går sammen. Dette kan begrunnes med at samtidig som barnet lærer et begrep, lærer det å koble et symbol, et ord, til begrepsinnholdet.

For å kunne konkretisere begrepsutviklingen, må den settes i sammenheng med persepsjonen (Evenshaug og Hallen 1993). Persepsjonen er grunnlaget for å kunne danne seg en forestilling. Når barnet for eksempel har sett (visuelt persipert) en bestemt gjenstand (objekt) og deretter lukker øynene, kan det danne seg et slags ”indre bilde” av gjenstanden. Dette indre bildet kalles ofte for en forestilling som representerer den kunnskapen om den bestemte gjenstanden som persepsjonen har gitt barnet. Denne kunnskapen kan deretter lagres i minnet og brukes senere for eksempel i tenkningen. Etter hvert som barnet blir i stand til å danne seg

forestillinger om hendelser og objekter, er grunnlaget for begrepsutviklingen lagt (Ibid 1993). Erfaringer i omverdenen gir barnet nye sanseinntrykk og nye kunnskaper om de ulike objektene. Disse inntrykkene og de nyervervede kunnskapene, knyttes til barnets tidligere forestillinger om objektene, og begrepsdannelsen er i gang. At en gjenstand har bestemte egenskaper, og at flere egenskaper kan være felles for ulike gjenstander, oppfattes etter hvert av barnet. Barnet kommer deretter fram til et begrepsinnhold gjennom en abstraherings- og generaliseringsprosess.

Disse to prosessene innebærer for det første at barnet river løs egenskapene ved objektet, og trekker deretter ut de vesentlige egenskapene, mens andre egenskaper blir sett helt bort fra. For det andre vil barnet gjøre de uttrukne egenskapene allmenngyldige og generaliserer disse til å også gjelde andre objekter av samme art, og et begrepsinnhold trer fram. Samtidig med denne begrepsutviklingen, lærer barnet å knytte ett bestemt symbol til dette begrepsinnholdet.

Barn må gis muligheter for tilstrekkelige erfaringer slik at persepsjonsmekanismene er i funksjon. I tillegg vil det samtidig være viktig at barnet opplever at det settes ord på de erfaringene som det gjør. Dermed får barnet oppleve at erfaringer gir ny supplerende kunnskap og innsikt, som utvider forestillingen om objektet. Når omsorgsgiverne samtidig presiserer ord eller symboler for objektet, vil dette føre til koblingen mellom begrepsinnholdet og symbolet.

I den første levetiden er begrepene hos barnet ofte vide og lite differensierte. Dette har nok sammenheng med begrensede erfaringer hos barnet. Nye erfaringer vil, sammen med en kontinuerlig differensieringsprosess, føre til mer presise begreper og mer riktige benevnelser. Samtidig foregår det en integreringsprosess som innebærer en samordning av begrepene i kategorier (Ibid 1993). Denne utviklingen fortsetter, og begrepsutviklingen når stadig høyere nivåer.

6 SAMSPILLETS BETYDNING FOR SPRÅK- OG KOMMUNIKASJONSUTVIKLINGEN I DE TRE FØRSTE LEVEÅRENE

I forbindelse med sine undersøkelser av barns kognitive utvikling stilte Vygotsky (1976:59) et sentralt spørsmål:

”Hvordan forløber utviklingen i børns tenkning: fra autisme, fra fantasiforestillinger, fra drømmesyn over egosentrisk språk til sosialisert språk og logisk tenkning, eller går det den modsatte vei: fra barnets sociale språk over egosentrisk språk til indre språk og tenkning (herunder autistisk)?”

Dette spørsmålet opptar fortsatt mange språkforskere. Jeg oppfatter Vygotsky slik at tenkning og språk er nærmest uløselig knyttet til hverandre. Derfor blir det nærmest umulig å studere disse to forholdene atskilt fra hverandre. Dette innebærer at den språklige og den kognitive utviklingen må ses i sammenheng. Ut i fra en slik tenkemåte, kan det settes opp en antakelse om at språket er et redskap for tenkningen, og at tenkning ikke kan foregå uten språk.

Ut i fra de undersøkelsene som Vygotsky (1976) gjennomførte, kunne han konkludere med at utviklingsprosessen går fra det sosiale til det individuelle, og ikke motsatt. Denne konklusjonen er interessant, fordi den står i et motsetningsforhold til Piaget, som hevder at språket er sekundært i forhold til tenkning (Jerlang 1996). Vygotsky (1976) ser altså ut til å mene at det er i et sosialt samspill med andre mennesker at språket først må opptre. De som i første rekke samspiller med det nyfødte barnet og i de påfølgende årene, er foreldrene. Foreldrene introduserer språket, og barnet vil etter hvert internalisere foreldrenes språk og selv ta det i bruk. Slik jeg tolker Vygotsky, vil utviklingen gå fra dialogpreget aktivitet i et samspill med foreldrene, via monolog til indre tale.

Et annet forhold som jeg vil trekke fram her er hvordan foreldrene reagerer på barnas signaler i barn-voksen samspillet. Som jeg har vært litt inne på tidligere, vil foreldre ofte reagere på spedbarnet som om barnets signaler og signalatferd er uttrykk for bevisst kommunikasjon fra barnets side. Dette er et fenomen som er sentral i den tidligere omtalte overfortolkningshypotesen. Denne hypotesen baserer seg på det hovedgrunnlaget at

”..omsorgsgiver har en tendens til å reagere på barnas aktiviteter som kommunikative fra fødselen av, og generelt oppføre seg som om barna har en kommunikatív intensjon det er for tidlig å tillegge dem”(Martinsen og Smørvik 1993:109).

Dersom en slik overfortolkning er til stede, kan det innebære at barn vil lære det som foreldrene på forhånd oppfører seg som om barna kan. Imidlertid hevdes det fra flere hold at formuleringene i overfortolkningshypotesen er vage, og at det ikke kommer klart fram hva det er foreldrene forventer at barna skal lære av de reaksjonene som foreldrene utviser (Ibid 1993).

Med utgangspunkt i denne kritikken, betrakter jeg overfortolkningshypotesen som et viktig bidrag til å sette ord på de reaksjoner og fenomener som kan iakttas i samspillet mellom foreldre og barn. Men det kan ikke trekkes for bastante konklusjoner ut i fra enkeltstående observasjoner. Jeg mener imidlertid at overfortolkninger av barnas signaler kan ha en viktig motiverende funksjon for foreldrene. Dette vil kunne sikre at de følger opp det nære og stimulerende samspillet og den kommunikasjonen som de har etablert med det nyfødte barnet. Ut i fra Vygotskys (1976) antagelse om den språklige utviklingen, vil jeg derfor understreke at det er nettopp i samspillet mellom foreldre og barn at språket kommer til syne.

6.1. Samspillet betydning for språk- og kommunikasjonsutviklingen i det første leveåret

Nyere utviklingsteori (tilknytningsteorien) hevder at mennesket er født sosialt, og med evne til interpersonlig kommunikasjon (Bowlby 1988). Resultatene av en longitudinell undersøkelse av mor-barn kommunikasjonen gjennom barnas første levemåneder, gjennomført av Trevarthen (1983) og hans medarbeidere, støtter opp under dette synet. De funnene som ble gjort i denne undersøkelsen, kan stå som en slags ramme for de allmenngyldige idèene om hvordan interpersonlige ferdigheter utvikles i de to første leveårene.

Det er tre forhold som her gjør seg gjeldende. For det første så var det to måneder gamle barnet sterkt tiltrukket av moren da hun dukket opp. Moren søkte øyekontakt med barnet og snakket til det på en innbydende og kjærlig måte. Barnet undersøkte morens ansikt, og ga uttrykk for velbehag gjennom smil og små lydmessige ytringer da moren responderte på en hensiktsmessig måte. Denne atferden var tilpasset kun til interpersonlig kontakt. For det andre så utviklet samspillet mellom moren og barnet seg i retning av et dialoglignende mønster, i

samsvar med en ekspressiv atferd som skapte situasjoner med begynnelse, høydepunkt og avslutning. Begge parter var delvis synkroniserte, og delvis vekslende, og der begge kontrollerte samhandlingsmønsteret. Den atferden som moren særlig syntes å være oppmerksom på, var munn- og tungebevegelser, samt håndbevegelser, som kunne se ut som om barnet prøvde å snakke og gestikulere. For det tredje så viste det seg at barnet ved 3-5 måneders alderen, mer sjelden opprettholdt ansikt-til-ansikt kommunikasjon med moren. Det så ut til at barnet fant det mer attraktivt å undersøke omgivelsene i det fysiske miljøet, og da særlig i forhold til hva det kunne gi av manipulering.

6.2 Spedbarnets reaksjoner overfor morens nærvær

I følge Trevarthen (1983:149) er det slik at

”a newborn will react to sensitive stimulation that is accurately contingent and appropriate in intensity for the baby’s interior state and the activity it generates”.

Barnets reaksjoner og tilstand som resultat av sensitive stimulering, kan ses som spenning og utilfredshet, eller avslapning og tilfredshet hos barnet. Når barnet ved hjelp av ulike signaler gir uttrykk for en bestemt tilstand, kan den responsive moren regulere barnets tilstand gjennom ulike typer av stimulering og tiltak. Som eksempel på dette kan jeg nevne at barnet tas opp, kjøles med, vugges eller snakkes rolig til. Dette vil være like viktig som mating og å fjerne årsaker til smerte og ubehag hos barnet.

Sensitivitet overfor menneskelig aktivitet involverer både barnets selvreguleringsmekanismer overfor morens omsorg, gir henne øvelse i effektiv behandling av barnet og genererer en moderlig hengivenhetsfølelse. Det er klare bevis for at motivasjon for en slik intens kommunikasjon ved fødselen, har verdi både for barnet og moren gjennom at den bidrar til å lære kommunikasjonsferdigheter som berører begge to (Ibid 1983). Forsøk som er gjennomført viser at nyfødte orienterer seg mot den menneskelige stemmen umiddelbart etter fødselen, som om barnet søker etter et ansikt. Det ser ut til at nyfødte foretrekker morens stemme, men ikke farens, selv om han var til stede under fødselen. Jeg tror dette kan ha sammenheng med de erfaringer barnet har av auditiv art allerede før fødselen, der det nyfødte barnet kjenner igjen trekk ved morens stemme som det lærte å kjenne mens det lå i mors liv.

Barnet kan også vende seg bort fra ansikt-til-ansikt kontakt og deretter lukke øynene, som om det forsøker å unngå sosial kontakt og tar på en måte pause (Ibid 1983). Det ser ut til at evnen til å unngå sosial kontakt er like sterk som evnen til å kunne søke kontakt med moren gjennom å registrere hennes stemme, og etablere visuell kontakt med henne.

Utviklingen til det nyfødte barnet må sees i sammenheng med utviklingen av sentralnervesystemet. Fysiologiske forhold vil gi muligheter og begrensninger for i hvilken grad stimulering og responsivitet hos omsorgsgiverne, initierer den sosiale- og kommunikative utviklingen hos det nyfødte barnet.

Perioden, eller fasen, fra fødselen og gjennom de to første levemånedene, kalles også for tilstandsregulering (Røed-Hansen 1991). Med dette menes det at det i hovedsak dreier seg om å regulere gråt, våkenhet og søvn hos barnet. Samspillet mellom moren og det nyfødte barnet, inneholder en stor grad av trøsting av barnet. Motivasjonen for aktivitet i interaksjonen vil være avhengig av responsivitet fra barnets miljø. At det nyfødte barnet erfarer at moren reagerer på barnets signaler, og at det erfarer regulering av sin egen tilstand som et slags resultat av samspillet med moren, vil danne grunnlaget for fortsatt sosialt samspill og kommunikasjon med en nær omsorgsgiver. Dette vil ha stor betydning for den videre utviklingen hos barnet på disse områdene. Samspillet mellom det nyfødte barnet og moren i de første to levemånedene, vil dermed danne grunnlaget for kommunikasjons- og språkutviklingen hos barnet. Graden av vellykkethet i forhold til dette, vil da være avhengig av hvilke erfaringer barnet gjør, og om disse erfaringene er positive eller negative.

6.3 Det primære interpersonlige samspillet

Morens responsivitet gjennom at hun snakker vennlig til barnet, øker når barnet viser tegn til å kjenne igjen morens ansikt og smiler til henne som en reaksjon på morens signaler (Trevvarthen 1983). I dette samspillet utviser moren ansiktsuttrykk som viser interesse, overraskelse, omsorg eller inkluderende smil. Hun beveger hodet vennlig i takt med sin myke og rolige vokalisering overfor barnet. Barnet blir til gjengjeld rolig og oppmerksom, og fokuserer intenst på morens ansikt. Av og til bryter barnet konsentrasjonen og beveger seg i takt med morens eller trekker pusten dypt, bryter ut i en rekke vokaliseringer og gestikulerer med hendene. En slik god og langvarig interaksjon mellom moren og spedbarnet, kan likne den strukturen en ser i en samtale. Dette fordi moren og barnet veksler eller tar tur (Ibid

1983). Moren snakker når barnet tar pause, og barnet vokaliserer og gir uttrykksfulle signaler etter å ha persipert morens vokaliseringer. Responsiviteten hos moren er trolig vesentlig for opprettholdelse av en positiv emosjonell tilstand hos barnet. Dette støttes av Trevarthen (1983) som viser til undersøkelser gjennomført av Murray (1980), og som viser at det ikke er tilstrekkelig å bare se moren og hennes ansikt, men at moren også må spontant initiere en direkte følelsesmessig interaksjon med barnet.

Ut i fra de studier som er gjennomført av mor-barn interaksjonen, ser det ut til at mødre oppfatter at spedbarna begynner å uttrykke følelser overfor dem. Spedbarna prøver å få til en form for kommunikasjons- og snakkeatferd, slik den voksne tale er. Dette gjør de gjennom å endre intensiteten og kvaliteten på de interpersonlige følelsene. Dette beskrives av Trevarthen (1983:155) som at

”...these feelings are expressed in vocal tone, vigor and tempo of body movement, hand gestures and facial movements”.

Dette innebærer at barnet uttrykker sine følelser gjennom vokaliseringer, kroppsbevegelser, gestikuleringer og ansiktsuttrykk.

Det er nok svært sannsynlig at overfortolkninger var til stede hos de mødrene som deltok i Trevarthens undersøkelser. Derfor burde nok Trevarthen ha presentert kritiske refleksjoner knyttet til overfortolkninger hos mødrene i forhold til barnas uttrykksmåter. Men undersøkelsene har allikevel gitt viktige resultater som understøtter synet på det nyfødte barnets kompetanse. Undersøkelsene viser også at forholdet mellom moren og barnet er mest intenst i to månedsalderen, og at barnet reagerer mest intimt og mest positivt på kontakt med moren i denne perioden. Et annet viktig funn i disse undersøkelsene, er at kompleksiteten i barnets atferd som benyttes for å kontrollere ansikt-til-ansikt interaksjonen med andre mennesker, er mye større enn de som brukes for å undersøke ikke-levende gjenstander. Dette mener jeg kan indikere at spedbarnet er sosialt orientert og aktivt søker kontakt med andre mennesker.

6.4 Utvikling av samhandling og objektbevissthet

Når barnet er tre måneder ser det ut til å være mindre villig til å orientere seg mot morens ansikt, enn da det var to måneder gammelt (Ibid 1983). Denne avtakende ansiktsorienteringen

foregår samtidig med en økende interesse og nyssgjerrighet overfor den fysiske omverdenen. I tillegg begynner barnet nå å strekke seg etter og griper etter ulike ting og gjenstander. Den økende autonomien og økte uavhengigheten hos det 3-4 måneder gamle barnet, samt den økende interessen for omgivelsene, medfører betydelige endringer i morens atferd. Den myke og forsiktige atferden hos mor erstattes med en mer leken atferd. Ut i fra endrede motiver hos barnet, kan en se at moren legger vekt på gjentakelser og klarere responser overfor det barnet uttrykker i samspillet og i mer utfordrende samspillsituasjoner (Ibid 1983). Hun presenterer ulike objekter mer omstendelig for å utløse latter og munterhet, når hun prøver å fange barnets oppmerksomhet. Disse objektpresentasjonene vil sette i gang persepsjonsmekanismene hos barnet, og barnet vil etter hvert huske og kjenne igjen ulike objekter. Begrepsutviklingen er nå kommet i gang.

I samspillet med barnet følger moren barnets anstrengelser for å nå sine utforskningsmål. Moren prøver å presentere seg selv eller en ting som hun holder i hånden, på en interessant måte (Ibid 1983). Moren vil gripe fatt i et hvert tegn til oppmerksomhet fra barnets side overfor hennes bevegelser. Hun vil særlig respondere overfor de signalene som uttrykker glede og fryd hos barnet, gjennom å anstrenge seg for å øke den gjensidige oppmerksomheten. Gjennom aktiv unngåelsesatferd og gjennom å uttrykke irritasjon, har barnet et effektivt middel for å kunne korrigere en hver tendens til overstyring og innblanding fra morens side.

Selv om samspillet i ulike mor-barn parforhold kan variere fra par til par, ser det ut til at alle utviser en tendens til å benytte rituelle leker som inneholder vokaliseringer og bevegelser som gjentas på nytt og på nytt, fordi dette begeistrer det lille barnet (Ibid 1983).

Etter hvert som barnet utvikler en mer effektiv motorisk kontroll, og blir bedre i stand til å få tak i og behandle ulike ting, vil samspillet med moren bli enda rikere. Både moren og barnet benytter seg av øyekontakt og smil for å invitere til en dynamisk balanse mellom tilnærmings- og unngåelsesatferd.

Musikalske eller danselignende aktiviteter kan bidra til å knytte følelsesmessige og uttrykksmessige motiver fast i barnet (Ibid 1983). Barnet begeistres over å kunne mestre både det å høre og se rytme, samt å kunne oppfatte gjentatte mønstre av signalbevegelser. Det lille barnet ser ut til å sette stor pris på sang og danselignende bevegelser med hendene fra 3-4

måneders alderen og i tiden framover. De fleste mødre begynner å benytte en slik atferd i det videre samspillet med barnet.

Fra tre måneders alderen kan barnet tilegne seg mer markerte og flere varierte ansiktsuttrykk, samt en mer innholdsrik vokalisering. Barnets positive vokaliseringer utvikles til babling etter hvert som de motoriske ferdighetene for å kunne artikulere slike vokaliseringer utvikles.

Ved seks måneders alderen kan barnet variere formen på strupen og munnhulen for å kunne produsere vokale ytringer som uttrykker følelser. Ulike kommunikative motiver eller følelser overfor ulike hendelser, uttrykkes gjennom systematiske endringer av tonehøyde, lydstyrke og stemmekvalitet. I følge Trevarthen (1983) vil morens tale til barnet, gjenspeile de endringene som allerede er beskrevet i forhold til hennes samspill med barnet. Mens morens tale til det nyfødte barnet eller til det to måneder gamle barnet var preget av forsiktighet, kjærlighet, beroligelse og en gjenspeiling av barnets følelser, vil hennes tale til det noe eldre barnet være kraftigere og mer spennende og intens. Ytringene blir etter hvert mer komplekse i sin språklige form. De framsettes på en mer stakkato måte, og inkluderer også rop for å stimulere, overraske eller gjenkalle spenning. Variasjonen i tonehøyde, lydstyrke og uttrykkenes kvalitet, fører til emosjonelle effekter på en demonstrativ eller teatralisk måte.

Det som interesserer barnet er ofte gjentatte ritualer, der moren presenterer seg selv eller ulike ting som hun holder opp mot barnet, mens hun repeterer lyder som hun plutselig kan endre for å skape underholdning og engasjement hos barnet (Ibid 1983). Samtidig følger hun nøye med på hvilke reaksjoner barnet gir på dette. Det viser seg at rim og regler kombinert med sang, ofte med "nonsens-ord" og uten å ha noe egentlig innhold, i stor grad benyttes av mødre som har barn i denne alderen. Barna imiterer både dansebevegelser og sanglignende bevegelser allerede fra seks måneders alder.

Trevarthen (1983) forsøker å forklare disse universelle kommunikasjonsformene mellom mødre og barn ved ulike alderstrinn, ut i fra at de må være basert på medfødte iboende karakteristiske motiver hos barna som til en hver tid kommer til syne overfor mødre. Han viser i denne sammenhengen til at barnets atferd er rytmisk og pulserende, som om den er kontrollert av ei slags indre klokke. Frekvensen i den motoriske koordineringen er i hovedsak på et nivå som samsvarer med vanlige rytmer i musikken. De samme frekvensene kan også registreres i de sangene som mødre synger til sine spedbarn.

Denne forklaringen til Trevarthen (1983) synes jeg er svært interessant, fordi den ser ut til å gjenspeile sentrale forhold i Bowlbys teori om tilknytning. At barnet blir født med iboende motiver for visse kommunikasjonsformer overfor moren, mener jeg knytter seg nær opp mot tilknytningsteoriens påstand om visse medfødte atferdssystemer som skal sikre barnet nærhet med moren, sikre næringstilgang og sikre beskyttelse. Blant disse primære atferdssystemene finner vi for eksempel smil og gråt (Bowlby 1988). Ulike former for tilknytningsatferd trer også tydeligere fram fra niende levemåned. Som eksempel vil jeg her nevne babling og visuell kontakt. Ut i fra disse forholdene mener jeg at tilknytningsteorien og de resultatene av spedbarnsforskningen som Trevarthen (1983) kan vise til, synes å stemme bemerkelsesmessig overens, selv om tilknytningsteorien ser ut til å inneholde få synspunkter angående den språklige utviklingen.

6.5 Begynnende kommunikasjon fram mot ett års alderen

Når barnet begynner å forholde seg til, og følger instruksjonene fra moren, fører dette til at moren i enda større grad instruerer og dirigerer barnet med en fastere stemme (Trevarthen 1983). Samtidig justerer moren sine spørsmål, kommentarer og utrop i forhold til barnets lek. Denne endringen av morens verbaliseringer skjer mot slutten av det første leveåret, og skyldes trolig en tilpasning til utviklingsmessige endringer i de kommunikative forestillingene og i motivasjonen hos barnet. Holdningsendringene hos moren letter sannsynligvis utviklingen av kommunikasjonssamarbeidet hos barnet, men er trolig ikke årsak til dette. Forståelsen og bevisstheten om kommunikasjonen hos for eksempel det ni måneder gamle barnet, kommer ikke bare til syne som en økende mottakelighet overfor morens direktiver, men også i barnets verbaliseringer i en kommunikasjonsmessig sammenheng for å synliggjøre forståelse, eller for å uttrykke en bestemt hensikt. Analyser av barns ytringer i denne alderen, viser at disse kan uttrykke interesse, sinnstilstand, behov for oppmerksomhet eller for å rette morens intensjoner i en bestemt retning (Ibid 1983).

Ulike kommunikasjonsformer har ulike talerytmer eller intonasjon. I denne alderen imiteres ulike former for verbalisering som for eksempel telling eller spørsmål. Barnet begynner nå å få større interesse og bevissthet for ordlignende lyder, og begynner også å vise forståelse for hva enkelte ord betyr. Disse ordene er de samme som foreldrene har brukt, og som de fortsatt bruker når de snakker til barnet.

Hos ettåringen er det synlig at barnet ikke bare har tilegnet seg ordforståelse, men også en bevissthet om å ta del i en oppgave og villighet til å delta i utveksling av språklignende meldinger og beskjeder, eller i konstruktive handlinger (Ibid 1983). Disse er valgt av moren som en del av en oppgave som skal gjennomføres. Det vil også være en sammenheng mellom morens personlighet og barnets språkutvikling i det andre leveåret. Trevarthen (1983) konkluderer derfor med at den gjensidige interpersonlige tilpasningen mellom moren og barnet, som endres på grunn av utviklingen av barnets kommunikative og kognitive evner, er påvirket av morens sosiale tilpasninger gjennom en lang periode.

Jeg mener at forutsetningen for at disse språklige og kommunikative prosessene skal kunne få et normalt forløp, er at det er etablert en god tilknytning mellom barnet og moren helt i fra fødselen. Ut i fra tilknytningsteorien eksisterer det medfødte mekanismer hos barnet som utgjør de nødvendige forutsetningene for etablering av en slik tilknytning. Imidlertid tror jeg at graden av vellykkethet, vil være avhengig av at moren er oppmerksom, responsiv og inkluderende i sitt samspill med barnet.

6.6 Samspillet betydning for språk- og kommunikasjonsutviklingen i det andre og tredje leveåret

I løpet av det andre og tredje leveåret, viser barnet språklig forståelse og uttrykker ytringer og gester som er koordinerte med morens oppmerksomhet. I følge Trevarthen (1983) blir denne kommunikasjonen som uttrykker mening og som påvirker både morens og barnets bevissthet og intensjoner, rikere og mer effektiv i løpet av det andre leveåret. Barnets bruk av ord som representerer kjente og samsvarende idèer, stemmer overens med den allerede eksisterende ferdigheten i å kunne tilkjenne forståelse for en felles virkelighet.

Ut i fra resultatene av en longitudinell undersøkelse over en 17 måneders periode, som Tervarthen (1983) og hans medarbeidere gjennomførte overfor utvalgte barn fra de var ca 1 ½ år gamle, kunne det beskrives en rekke interessante forhold. Observasjonene ble gjort mens barna lekte og mødrene var til stede. Barna syntes å være mindre interessert i, og lite glad for, å måtte leke med ukjente ting. De var tilbøyelige til å vende seg mot mødrene sine for å få hjelp. Mødrene viste og forklarte, og deltok i lekesamtalen mens barna imiterte deres

lydmessige ytringer. Dette kan være en videreutvikling av "tøyselydene" og syngingen i det første leveåret, noe som tyder på kontinuitet i den språklige utviklingen. Ytringene i slutten av det første leveåret var knapt nok tydelige ord, men dette "protospråket" var flytende, med en godt kontrollert intonasjon, fin tonehøyde, god prosodi og kvalitet i variasjonene. Mange gester og ansiktsuttrykk ble synliggjort hos barna, for å vise retningen på interessen, spenningen, konsentrasjonen, fornøyelsen og imitasjonen. I denne kommunikasjonen var morens tilstedeværelse og velkjente kommunikasjonsformer åpenbart viktig. Barnet var på dette stadiet ikke i stand til oppfinnsomhet og fornøyeelig aktivitet dersom andre voksne var til stede istedenfor mor. Men ved to års alderen utviste barna en mer systematisk atferd, var mer konsentrerte og tilbrakte mer tid med gitte aktiviteter enn seks måneder tidligere. Ved hjelp av mødrene var barna nå i stand til å gjennomføre ulike handlinger i en handlingsrekkefølge, for å løse bestemte oppgaver. Det oppsto samtaler mellom mødrene og barna i situasjoner der barna gjennomførte flere handlinger i en bestemt rekkefølge. Barna stilte ofte spørsmål som berørte sammenhengen mellom et nytt objekt som ble presentert, og objekter som barnet kjente fra før. Mødrene fulgte opp barnas intensjoner og gjenkjenninger, idet de delte mestringen av den alminnelige virkeligheten på samme måte, som de delte barnas motivasjon og interesse for tilsynekomst og gjemning av objekter, samt i andre lekesituasjoner i det tidligste samspillet.

Undersøkelsen viste også at barn ved tre års alderen har gjort slike framskritt i sin språklige utvikling, at en ekte dialog finner sted når barnet leker. Barnet knytter mange forbindelser til personer som ikke er til stede, til situasjoner og til sine tidligere erfaringer. I tillegg utviser barnet en rikere fantasi gjennom sine verbale ytringer og handlinger. Effektiviteten i barnets kommunikasjon understøttes av moren gjennom hennes forståelse overfor barnets mangelfulle artikulering og ufullstendige setninger, samt hennes henvisninger til deres felles generelle kunnskap. Barnets språk vil oppleves som lekende, oppfinnsomt og til dels "narraktig" overfor moren. Hun vil på sin side, bevisst og på spøk, kunne bruke språket på et høyere nivå enn hva barnet har forutsetninger for å kunne forstå. Samarbeidet mellom barnet og moren er økende gjennom diskusjoner om hva hver enkelt skal gjøre. De forhandler om rolleavklaringer, og foreskriver oppgaver med stor oppfinnsomhet. Barnet er nå mye mer bevisst om hvilke muligheter som ligger i sine omgivelser, når det gjelder det å få høre fortellinger og vitser, og som initierer til større bruk av fantasien. Det tre år gamle barnet vil også kunne utvise forståelse for morens bevissthet og for hennes kunnskaper, hensikter og følelser. Barnet er selv stilt overfor de andre i familien, og deler med dem de situasjonene som

oppstår og de vanene som familien har. Morens verbaliseringer overfor barnet, avhenger av barnets forståelse. Morens tale til barnet er selskabelig og med et vidt ordforråd. Hun er nå trygg på å oppnå forståelse av noen abstrakte begreper, og hun retter uten vansker eventuelle mangler i barnets forståelse. Det talende barnet er ikke bare involvert i det pågående språket, men også i fellesskapet. Barnets entusiastiske lek holdes i gang av de umiddelbare gjenkjenningene av meninger og forståelse som er knyttet til de objektene barnet møter, og som er betydningsfulle for barnet og for kommunikasjonen med moren. Både moren og barnet forventer å samarbeide og samtale om barnets erfaringer.

7 KORT OM DEN SEMANTISKE UTVIKLINGEN

Den semantiske utviklingen omfatter tilegnelse av ordforråd og tilegnelse av ordenes og setningenes meningsbetydning. Derfor vil den semantiske utviklingen være uløselig knyttet til begrepsutviklingen.

Det 6-7 måneder gamle barnet vil bare kunne tilegne seg et ords gjenstandshenvisning, dersom barnet selv er i en bestemt posisjon når ordet ytres av moren (Luria 1984). Dersom posisjonen endres, mister ordet sin betydning. Når barnet blir litt eldre, vil ikke barnets posisjon være avgjørende, men barnet vil fortsatt være avhengig av at det er moren som sier ordet. Noe senere er det ikke avgjørende hvem som sier ordet, men barnet er fortsatt avhengig av ledsagende gester eller ledsagende praktiske situasjoner. I følge Luria (1984) er det først ved ca 1 ½ år alderen at barnet kan frigjøre seg helt fra ledsagende forutsetninger. Ordet har nå fått sin faste gjenstandshenvisning.

Jeg mener at det er en sammenheng mellom Lurias synspunkter og de funn som Trevarthen har gjort i sine undersøkelser av samspillet mellom mor og barn i det frøste leveåret. Her vil jeg spesielt vise til Trevarthens (1983) beskrivelser av det emosjonelle samspillet, og hvordan moren i dette samspillet presenterer og benevner ulike objekter for barnet. Lurias (1984) påstand om at barnet er avhengig av at det er moren som sier ordet, og som inngår i dette begreps- og språksamspillet, mener jeg også samsvarer med tilknytningsteorien (Bowlby 1988) og dens vektlegging av den sterke tilknytningen mellom mor og barn i de første årene etter fødselen. Denne sterke tilknytningen innebærer også sterke emosjonelle bånd mellom moren og barnet, og som muliggjør et nært og inkluderende språklig samspill mellom dem. Men dette ekskluderer også fremmede personer på grunn av barnets fremmedfrykt i en bestemt periode.

Å skulle lære ordenes meningsbetydning, er en komplisert prosess. Ytringene av de første rodene kommer før barnet egentlig forstår hva disse ordene betyr (Gleason 1993). Gleason (1993:24) viser til Clark (1977) og sier dette slik:

”A very young child may use a word that occurs in adult language, but had word does not mean exactly the same thing, nor does it have the same internal status for the child as it does for the adult (Clark 1977)”.

Dette innebærer at det lille barnet kan legge et videre eller noe annerledes begrepsinnhold i et ord enn ordets betydning i voksenspråket. Luria (1984) mener at dette kan skyldes at ordet er uten bestemt form, og er samtidig ustabil på de tidligste utviklingstrinnene. Som eksempel kan jeg her nevne at ordet som bare angir et bestemt kjennetegn som at en "voff" (hund) har fire bein. Barnet kan da bruke det samme ordet til ulike andre objekter som har det samme kjennetegnet, nemlig fire bein. Et annet eksempel er at barnet sier "pappa" om alle menn. At barnet i en bestemt utviklingsperiode bruker det samme ordet til ulike objekter som har det samme kjennetegnet, kalles ofte for "overekstensjoner" (Evenshaug og Hallen 1993). Undersøkelser viser at bruk av overekstensjoner i hovedsak kommer til syne hos barn i alderen ett år og en måned til to år og seks måneder (Clark 1979). Overekstensjoner kan omfatte opp til en tredjedel av barnets ordforråd (Evenshaug og Hallen 1993). Overekstensjonene for de ulike ordene synes å utledes fra den perseptuelle oppfattelsen hos barnet, fra auditive-, visuelle-, taktile- eller luktmessige kilder (Clark 1979). I tillegg vil bevegelser, størrelser, form, strukturer og hendelser kunne lede til overekstensjoner. I denne sammenhengen vil jeg også trekke fram at barn i denne utviklingsperioden har en tendens til underekstensjoner. Dette innebærer at et enkeltord står for en begrenset gruppe av objekter, for eksempel at ordet "kake" bare står for "sjokoladekake".

Evenshaug og Hallen (1993) mener at det er grunn til å anta at det å lære betydningsinnholdet i et nytt ord, gjennomløper flere stadier. For det første så vil barnet bruke det nye ordet i tråd med prinsippene for underekstensjon. Deretter vil barnet, uten å være klar over det selv, bruke det nye ordet på riktig måte. Etter det vil det skje en overekstensjon, før barnet går over til korrekt bruk av ordet. Det er sannsynlig at dette utviklingstrekket skyldes at barnet i utgangspunktet har en slags antakelse om hva ordet betyr, for deretter å modifisere meningsinnholdet ut i fra hvilke tilbakemeldinger de voksne gir. Dette viser hvor viktig det språklige samspillet mellom foreldre og barn er. Utviklingsbetingelsene ligger dermed i den gode og nære interaksjonen.

Følgende tabell viser mulige endringer på det semantiske området:

	Word	Semantic domain	Possible criterial feature(s)
Stage I	bow-wow	dog(s)	shape
Stage II	bow-wow	dogs, cows, horses, sheep, cats	shape
Stage III	(a) bow-wow ^b (b) moo	dogs, cats, horses, sheep cows	sound, (horns?) ^c
Stage IV	(a) bow-wow (b) moo (c) gee-gee	dogs, cats, sheep cows horses	sound size, (tail/mane?)
Stage V	(a) bow-wow/doggie (b) moo (c) gee-gee/horsie (d) baa	cats, dogs cows horses sheep	size sound
Stage VI	(a) doggie (b) moo (c) gee-gee/horsie (d) baa lamb (e) kitty	dogs cows horses sheep cats	shape, sound

Fig. 1. Mulige endringer på det semantiske området (Etter Clark 1979).

Denne tabellen mener jeg illustrerer dette at barnet, nærmest uten å være klar over det, bruker ordet riktig før overekstensjonen inntreffer. "Bow-wow" brukes i det første stadiet om hunder, på grunnlag av hundens form. I det andre stadiet benyttes "bow-wow" for ulike typer firbeinte dyr. Etter hvert vil barnet begynne å bruke korrekt benevnelse ut i fra spesielle kjennetegn eller trekk ved dyret.

Etter hvert som barnet utvikles, vil meningsstrukturen endres, selv om ordet henviser til det samme objektet (Luria 1984). Dette er med på utviklingen av et språk som inneholder en enorm mengde forbindelser og generaliseringer. Det er psykologiske prosesser på de ulike utviklingstrinnene som står bak denne utviklingen. Ordenes betydning vil således utvikles hele tiden.

Som eksempel vil jeg se på hvordan ordet "hund", og betydningen av dette ordet utvikles hos barnet. Dersom et lite barn som er sin tidligste språkutvikling blir bitt av en hund, vil hunder stå for barnet som noe skremmende (Ibid 1984). Dette innebærer at denne hendelsen vil ha betydning for barnets følelser, i negativ betydning. Det samme vil skje dersom barnet har vokst opp sammen med familiens hund, og har hatt den som lekekamerat, bare med motsatt fortegn. Her kan vi se at persepsjon og erfaring kobles mot følelser og den emosjonelle

utviklingen hos barnet. På et senere utviklingstrinn, vil barnet også relatere hunden til ulike miljøforhold, som det å gi hunden mat, at hunden slåss med katter og jager dem vekk, og at hunden passer på huset. På et enda senere utviklingstrinn, vil hunden inngå i enda flere assosiasjoner som inneholder hele systemer av underordnede og overordnede begreper. Dette kan illustreres gjennom følgende skjemaer:

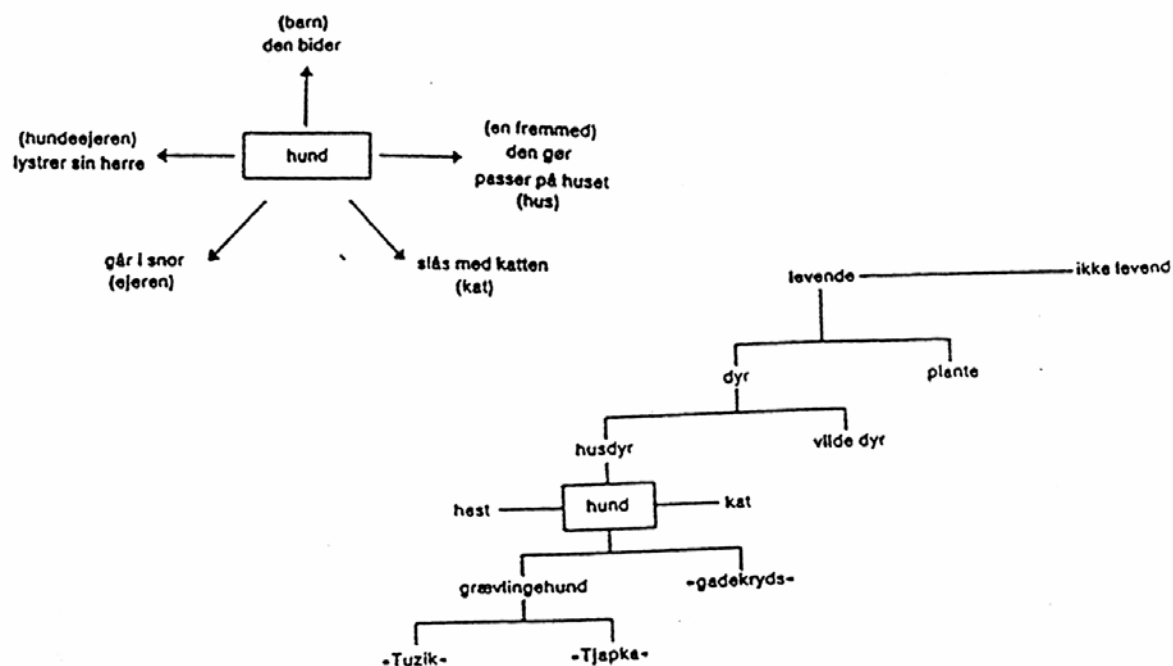


Fig. 2. Oppbygging av semantiske felter i utviklingsprosessen (Etter Luria 1984).

I følge Luria (1984) synes den semantiske utviklingen å gjennomløpe to stadier. På det første stadiet, de visuelle begreper stadium, er det forbindelsene mellom de visuelle situasjonsbestemte og de objekt-handlingsmessige forholdene, som spiller den avgjørende rollen. På det andre stadiet, de abstrakte begreper stadium, er det forbindelsene mellom de verbale og logiske, og de hierarkisk oppbyggende forholdene, som er avgjørende. Ut i fra disse erkjennelsene kunne Luria (1984:59) konkludere med at:

”Følgelig kan man si, at ordets betydning ikke kun endrer sin struktur, men at den også endrer det system av psykologiske prosesser, som effektuerer den”. ”...ordets betydning utvikles også etter at ordets genstandshenvisning er blevet stabil, og at den ikke kun endrer sin meningsstruktur, men også sin systemstruktur”.

Det som jeg vil føye til her, er at det som Luria postulerer, innebærer at menings- og systemstrukturen endres i menneskets bevissthet. Denne bevisstheten er i begynnelsen av emosjonell karakter, men avløses etter hvert av en mer visuelt-handlingsmessig bevissthet. Barnet begynner å sette ord på objektene og kategoriserer disse, for så å gå over i den mer verbalt-logiske bevisstheten.

Når barnet nærmer seg tre års alderen vil enkeltordene etter hvert settes sammen til enkle to-ords setninger (Evenshaug og Hallen 1993). Barnet benytter da de mest betydningsfulle ordene, og utelater for eksempel preposisjoner, artikler og hjelpeverb. Barnet kan da gi uttrykk for mening gjennom en slags telegramstil, eller en fortettet form for verbale ytringer.

Jeg har så langt bare tatt for meg utviklingen av innholdsordene eller substantivene, som tjener som språklige symboler for konkrete objekter i barnets omverden. Imidlertid består ikke det semantiske systemet i det verbale språket bare av substantiv. Disse settes jo inn i ulike sammenhenger og betydninger ved hjelp av funksjonsord, og andre ord som beskriver substantivene (adjektiver), preposisjoner som angir posisjoner, verb som angir handlinger, samt øvrige ordklasser. Disse ordene, som har en relaterende betydning, erverves betydelig senere enn ord som betegner konkrete objekter (Luria 1984).

Det skjer en rask utvikling når det gjelder taleproduksjonen fra tre til fem års alderen. Setningene blir lengre, og uttrykksevnen blir mer avansert. Gjennom å koble begreper og deres symboler sammen, og ordne disse i hierarkiske systemer, er grunnlaget lagt for utviklingen av det verbale språket, som er den unike kommunikasjonsmessige ferdigheten som mennesket har.

Det er vanskelig å måle barns ordforråd (Rassmussen 1975). Dette skyldes metodeproblemer. Derfor er det ikke mulig å sette opp en allmenngyldig norm som illustrerer barns ordforråd ved ulike alderstrinn. Imidlertid har en ved hjelp av kombinasjoner av ulike metoder som tester, samtaler, definisjoner og avkrysninger, kunnet sette opp disse resultatene i en tabell. Men dette må kun betraktes som en tendens, og ikke som noen gyldig normalskala. Tabellen viser ordforråd og økning i ordforrådet pr år fra ett til og med åtte års alderen:

ALDER (år)	ORDFORRÅD	ØKNING PR. ÅR
1	3	3
2	272	269
3	896	624
4	1540	644
5	2072	532
6	2562	490
8	3600	519

Fig. 3. Antatt ordforråd og økning i perioden 1-8 års alder (etter Rassmussen 1975)

Tabellen viser hvordan ordforrådet øker sterkt fra ett til to års alderen, men har den sterkeste økningen fra to til tre års alderen. I tre til fire års alderen øker ordforrådet sterkt. Deretter går utviklingen litt tilbake og stabiliseres på rundt 500 nye ord pr år fra fem til seks års alderen. Jeg antar at ordforrådet trolig vil øke sterkt igjen fra tidspunktet for ervervede leseferdigheter ved åtte års alderen, og gjennom hele skoletiden. Dette skyldes trolig at barn og ungdom vil møte språket på mange ulike måter gjennom de forskjellige fagene og gjennom ulik litteratur. I følge Rassmussen (1975) øker ordforrådet i alderen 10-14 år med cirka 900 nye ord pr år, og ved 16 års alderen med cirka 1350 nye ord pr år.

8 SAMSPILLET BETYDNING FOR DEN SEMANTISKE UTVIKLINGEN

Samspeilet med omverden har stor og grunnleggende betydning for barnets utvikling. Dette gjelder ikke minst i forhold til språkutviklingen. De viktigste aktørene i omverdenen er i de første leveårene foreldre og søsken. I denne sammenhengen har kanskje moren en av de viktigste rollene.

Rommetveit (1972) mente at mennesket ordner og kategoriserer sin omverden via språket. Dermed vil innholdsordene i hvert enkelt språk, avspeile det enkelte samfunnets livsform og livsvilkår. Det er grunnperspektivet på omverdenen som er innbygd i kulturen og i språket. Dette gjør vi til vårt eget gjennom tilegnelsen av språket. Det nyfødte barnet kommer inn i en verden som er full av sanseinntrykk. Rommetveit (1972:63) sier dette slik:

”Spedbarnet er konfrontert med eit kaotisk og fragmentert mangfald av sanseinntrykk. Den vaksne lever i ei symbolsk strukturert og meningsfylt ordne verd”.

Jeg vil her ta for meg hvordan samspeilet med foreldrene hjelper barnet med å kunne ta del i den symbolsk strukturerte og meningsfylt ordnede verdenen, der språket og i første rekke den semantiske utviklingen, er særlig viktig.

Den semantiske utviklingen omfatter tilegnelse av ordforråd og ordenes og setningenes meningsbetydning. De verbale kommunikasjonsmulighetene vil være avhengig av det ordforrådet barnet har tilegnet seg. Forutsetningene for den semantiske utviklingen mener jeg ligger i samspeilet med foreldrene helt fra fødselen. Foreldrenes presentasjoner og benevninger av ulike objekter, fører til at barnet i den ”førspråklige” perioden, retter sin oppmerksomhet mot disse objektene (Gleason 1993). Gleason viser i den forbindelse til undersøkelser gjennomført av Baldwin og Markham (1989), som viste at barn mellom 10 og 20 måneders alder, hadde en tendens til å rette størst oppmerksomhet mot ukjent objekter som foreldrene presenterte for dem. senere utviste de samme barna størst oppmerksomhet overfor disse objektene i lekesituasjoner, der foreldrene ikke var til stede.

Ordene som foreldrene bruker når de benevner objekter for barnet, gjenspeiles i barnets vokabular (Gleason 1993). De objektbenevningene som foreldrene benytter overfor de minste barna, vil ikke alltid være de samme som de bruker overfor andre voksne eller eldre barn. Foreldrene ser ut til å ha gjort seg opp en mening om hvilke forestillinger for eksempel det to år gamle barnet har, og bruker benevnelser som samsvarer med disse forestillingene. Foreldre bruker av og til litt annen måte å benevne ordet på, når de snakker til svært små barn. Dette kan forklares gjennom at barn ved hjelp av signaler, tilkjenner overfor foreldrene hvordan de kategoriserer objektene. Selv om spedbarn i begynnelsen behandler alle objekter på samme måte, ved å smake på dem, røre ved dem, riste dem og slå på dem, vil de etter hvert begynne å behandle dem forskjellig. Disse ulikhetene ved objektbehandlingen indikerer hvordan barnet kategoriserer objektet. Gjennom å benevne objektet i samsvar med barnets egen kategorisering, viser foreldrene trolig hvordan ordet skal brukes.

I følge Gleason (1993) viser observasjoner gjennomført av Mervis og Mervis, angående det språklige samspillet mellom mor og barn, at mødrenes objektbenevnelser synes å være basert på barnas egne måter å kategorisere verden på. Som eksempel vil en leopard kunne bli benevnet som "katt" av moren, fordi den ligner mer på katter enn andre objekter. Dette utdypes nærmere av Gleason (1993:128) som sier at

"The second principle defining the basic level is that it is the most general level at which objects are similar because of their forms, functions, or motions. Thus, although an owl bank and a Christmas ornament share neither name nor function for adults, because they are round objects, would most likely be treated similarly (i.e., rolled) by very young children, they were grouped with balls and identified as "ball" by the mothers studied by the Mervis".

Ut i fra små barns bruk av overekstensjoner, vil ord som barn i ett til to års alderen bruker, kunne dekke et mye videre begrepsinnhold enn i det voksne språket (Evenshaug og Hallen 1993). Det kan være mangel på ord hos barnet og ikke mangel på forståelse, som gjør at barnet bruker overekstensjoner. Bruken av overekstensjoner kan også være en mulig strategi fra barnets side. Overekstensjonene kan nemlig utløse korrigeringer fra de voksne, som da uttaler det riktige ordet. Barnet får dermed den nødvendige tilbakemeldingen som fører til en korrekt ordtilegnelse.

Mødrenes benevningsstrategier synes også å influere på barnas tilegnelse av språkets hierarkiske oppbygning. Mødre til to-til femåringer benytter forskjellige strategier når de skal

lære barna basisordene, og når de skal lære barna overordnede begreper. Gleason (1993:128) sider dette slik:

”For basic level words, they use **ostention**: they may point and say, ”That`s a tractor”. When asked to teach superordinates, however, they employ a strategy of **inclusion**, mentioning both basic level terms and the superordinate term”.

Som eksempler på dette vil det være når mødrene sier og forklarer at dette er en bil, en buss og et tog. Alle disse er ulike kjøretøyer.

Det er ofte vanskelig for små barn å lære de overordnede begrepene. Dette skyldes at disse ikke referer til spesifikke objekter, men til bestemte kategorier av objekter. For det konkrete tenkende barnet, vil slik form for abstraksjon ofte være vanskelig å forholde seg til. Men i følge Gleason (1993) vil det være lettere for barna å lære de overordnede begrepene, dersom moren gir tilleggsinformasjon.

Et annet forhold som jeg vil trekke fram, er at den språklige interaksjonen med moren, via morens tale til barnet, også ser ut til å ha betydning for hvordan barnet både bruker og forstår ord som referer til barnets indre tilstand. Undersøkelser gjennomført av Dunn, Bretherton og Munn (1987), viste i følge Gleason (1993) at mødrenes tale til småbarn rutinemessig inneholdt ord som henviste til barnas indre tilstand. I toårs alderen brukte barna mange av disse ordene selv. Dessuten fant de ut at mødrene benyttet flere av disse benevnelsene overfor sine døtre enn sine sønner. I toårs alderen tilkjennega jentene mer betydningsfulle emosjonelle tilstander enn hva guttene gjorde.

Voksne og eldre barn ser også ut til å tilpasse eget talespråk til mindre barns utviklingsnivå. I følge Gleason (1993) vil de legge vekt på en klarere og langsommere artikulasjon, med overdrevet intonasjon og markerte pauser mellom ytringene. I tillegg vil setningsdeler ofte bli ytret for seg, og ord som læres eller er sentrale, har en tendens til å bli plassert til slutt i setningen med særskilt tonehøyde og trykk. Denne klare, enkle og presise talemåten kan hjelpe barn til å skille ut og lære riktig uttale av disse. Samtidig vil innøving av den riktige uttalen kunne hjelpe barna med å bli kjent med nye ord, og å kunne bruke ordene for å uttrykke seg. Gjennom å snakke til små barn om ”her-og-nå” situasjonen, deler barnet og den voksne den øyeblikkelige sammenhengen, og det blir lettere for barnet å finne ut hva ordene

betyr. I følge Gleason (1993:130), fant Tomasello og Farrar (1986) og Akhtar, Dunham og Dunham (1991) gjennom sitt arbeid at

”...one years-olds whose mothers typically talked about objects the children were already focused on in play situations had larger vocabularies than children whose mothers attempted to direct their attentions elsewhere”.

Ut i fra dette resultatet mener jeg at det oppmerksomme, responsive, nære og trygge samspillet mellom mor og barn, samt morens objektbenevnelser og presentasjoner av ulike objekter i barnets omverden, ser ut til å ha stor betydning for barnets språkutvikling på det semantiske området.

Et annet trekk ved den voksnes tale til små barn, er at den inneholder mer innholdsord og mindre verb, pronomen og funksjonsord, enn voksnes tale til andre voksne (Gleason 1993). Voksne synes også å ha en tendens til å repetere nøkkelord i sine ytringer til små barn, og modifierer tema og innhold i sin tale. Dette mener jeg vil gjøre det lettere for det lille barnet å gjenkjenne ordene og knytte dem til deres betydning.

Gjennom tilbakemeldinger sørger de voksne for å tilkjennegi hvor godt det lille barnet greier å formidle sine tilsiktede meninger. De voksne fortolker hvor godt de ordene barnet bruker, samsvarer ved sin uttalelse og den sammenheng de ytres i. dersom lytterens handlinger uttrykker riktig forståelse, bekreftes barnets ytring etter de samme prinsipper som da barnet ropte ”mamma” fra vuggen sin. Så kom moren og løftet barnet ut av vuggen. Men i det språklige samspillet, får barnet verbale tilbakemeldinger på sine ytringer. Dersom barnet benevner et objekt med feil ord, kan den voksne sørge for å korrigere dette gjennom å si den riktige benevningen, ledsaget av beskrivelser av sentrale trekk ved objektet. I følge Gleason (1993) er dette den mest effektive måten å korrigere barnets overekstensjoner på. At de voksne ofte overfortolker barnets ytringer, gjør at barnets tolkning av sin egen tale styres inn i det voksne meningsfellesskapet (Evenshaug og Hallen 1993). Jeg vil her trekke fram at foreldrenes fortolkning og reaksjoner på barnets ytringer, viser trolig barnet på en måte hva det mener med sin ytring.

En annen forklaring på hvordan barn tilegner seg ordenes mening, tar utgangspunkt i antakelsen om at barn har et naturlig ønske om å lære de vanligste ordene og ordbetydningene i deres språkmiljø. Derfor spør barna om ting de ikke kjenner, og kutter ut de ordene som de

har laget selv (Ibid 1993). Over- og underekstensjonene korrigeres fortløpende etter hvert som nye benevnelser og ord legges inn i det semantiske systemet. Nye ordbetydninger tilegnes gjennom det såkalte "kontrastprinsippet". Evenshaug og Hallen forklarer dette slik (1993:85):

"Barna antar at hvert ord de hører har en unik betydning, slik at når de hører en ny benevnelse, prøver de straks å finne ut hva den refererer til, ved å sette den mot ord de allerede kjenner. Samtidig gir hvert nytt ord et sammenligningsgrunnlag for å revidere forståelsen av gamle ord".

Evenshaug og Hallen viser her til Taylor og Gelman (1988), som ut i fra sine forskningsresultater, så tegn til at barn bruker denne kontraststrategien allerede i to års alderen.

Etter min mening har kontrastprinsippet en del likhetstrekk med visse forhold i Piagets kognitive teori. Der legges det stor vekt på hvordan nye erfaringer settes opp mot eksisterende erfaringer hos barnet, og der de gamle erfaringene revideres ut i fra nye erfaringer og ny viten hos barnet (Jerlang 1996). Dette fører så i neste omgang til endringer av de indre kognitive strukturene, og den kognitive utviklingsprosessen går videre. På samme måte endres barnets semantiske erfaringer og strukturer, og den semantiske utviklingen holder fram.

Den semantiske utviklingen fortsetter trolig så lenge individet er i et kontinuerlig språklig samspill med sin omverden. Dette gjelder ikke bare gjennom verbal kommunikasjon med andre mennesker, men også gjennom litteratur, media og egne skriftlige aktiviteter. Dette støttes av Gleason (1993:141), som sier at

"Not only do we as adults continue to add new words to our lexicons, but we also continue to finetune the extentions of old words in response to widening experience and to social and cultural changes in our linguistic community".

Etter mitt syn vil derfor refleksjon og analyser av språket fore til en kontinuerlig leksikal omorganisering. Denne fleksibiliteten er helt sentral for mennesket, skal språket kunne brukes på en best mulig tilpasset og effektiv måte, og for å kunne gjennomføre en variert kommunikasjon gjennom hele livet.

9 KORT OM DEN FONOLOGISKE UTVIKLINGEN HOS BARN

Jeg vil her starte med en del begrepsavklaringer fra artikulasjonslæren, fordi jeg vil bruke disse begrepene i dette kapitlet.

For det første omfatter artikulasjonslæren ulike artikulasjonsmåter. De ulike artikulasjonsmåtene har fått ulike betegnelser (Linell og Jennische 1982).

Klusiler, eller lukkelyd, uttales gjennom at man stenger for luften med lukket nesehule. Dermed oppstår en kort knall-lignende eksplosjonslyd. Språklyden kan enten være stemt eller ustemt. Eksempler på dette er den stemte "d" og den ustemte "t".

Frikativer, eller gnisselyd, består av en hvesende, surrende eller skrapende friksjonslyd, som oppstår gjennom at luften presses ut gjennom en trang passasje. Språklyden kan enten være stemt eller ustemt. Eksempler på dette er den stemte "v" og den ustemte "f".

Nasaler, eller neselyd, uttales med fri passasje gjennom nesens, med senket gane, mens munnpassasjen på en eller annen måte stenges helt. Disse språklydene er stemte. Eksempler på dette er språklydene "m" og "n".

Lateraler, eller sidelyd, uttales med partiell avsperring langs tungens midtlinje, men med fri vei ut for luften på minst den ene siden av tungen. Dette er en stemt språklyd. Eksempel på en lateral er språklyden "l".

Vibranter, eller rullelyd, uttales gjennom at en bevegelig og myk del, vanligvis tungespissen eller uvula (drøvelen) vibrerer når luften presses forbi. Dette er sterke språklyder, og eksempler på dette er rulle-r og skarre-r.

For det andre så omfatter artikulasjonslæren begrepet "artikulatorer", som omfatter bevegelige deler av artikulasjonsapparatet. Disse bevegelige delene omfattes av leppene, drøvelen, tungespissen, den fremste delen av tungerykken og selve tungeryggen.

For det tredje så omfatter artikulæslæren begreper som dekker ulike artikulæssteder i munnhulen. Disse artikulæsstedene kan best forklæres gjennom følgende modell av munnhulen og strupen:

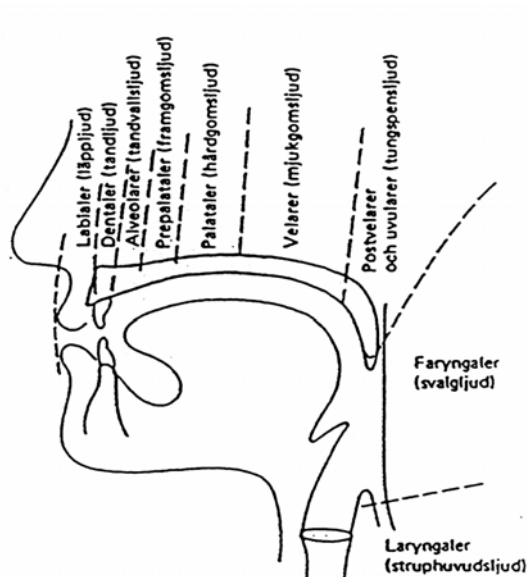


Fig 4. de ulike artikulæsstedene i munnhulen (etter Linell og Jennische 1982).

Det synes å være en sammenheng mellom bablelydene i den frsprkkelige perioden, og de egentlige språklydene som kommer senere. Visse variasjoner mellom ulike konsonanter og ulike vokaler, ser ut til å komme til syne spesielt i slutten av bablestadiet. Linell og Jennische (1982) viser i denne sammenhengen til Oller m.fl (1976) som undersøkte sammenhengen mellom babling og de første ordene, og barnets første sprkkelige ytringer. Resultatene av undersøkelsen viste at enslige konsonanter og vokal er vanligere enn dobbelt konsonant og vokal, samt konsonant-vokal-konsonant kobling. Initiale og mediale konsonanter er vanligere enn konsonanter til slutt. Konsonanter som kommer til slutt er alltid ustemte. Det er mer vanlig med klusiler i starten enn frikativer. "v" og "j" er vanligere enn "l" og "r". Dentale konsonanter er vanligere enn palatale og velare konsonanter. Dette viser at det trolig eksisterer visse felles fonetiske kjennetegn mellom bablingen og bablelydene i den frsprkkelige perioden, og språklydene som kommer til syne i den egentlige språkutviklingen.

Det eksisterer flere teorier om barns artikulæsutvikling. Linell og Jennische (1982) trekker i denne sammenhengen fram Jakobsons teori om den fonologiske utviklingen. Jakobson

hevdet blant annet at bablelydene helt savnet fonologiske funksjoner. Dette stiller jeg imidlertid spørsmålstegn ved, fordi den synes å stå i en motsetning til de resultatene som Oller m.fl. kom fram til i sin undersøkelse.

I følge Linell og Jennische (1982) hevdet Jakobson at den fonologiske utviklingen hos barn, utgjør et slags hierarkisk system, der det kan predikeres hvilken utviklingsvei som følges. Dette hierarkiske systemet, eller utviklingstrekkene, består av fire ulike nivåer med følgende struktur:

Nivå 1:

Barnet skiller mellom en åpen vokallyd "a" eller "æ", og en utpreget konsonant. Dette er helst en ustemt klusil-lyd, "t" eller "p". Jakobson holder her på "p".

Nivå 2:

Barnet lærer seg å skille mellom klusil og nasal. Lyden "p" vil da skilles fra "m", eller "t" fra "n".

Nivå 3:

Forskjellen mellom labialer og dentaler opptrer systematisk. Barnet kan da anvende stavelser som /pa/, /ma/, /ta/ og /na/.

Nivå 4:

Barnet skiller nå ulike vokaler fra hverandre. Denne utviklingen følger denne rekkefølgen: Først /i/ fra /a/ ("pi" og "pa"). Deretter /u/ eventuelt /e/. Etter /i, e, a, u/ kommer /o/. deretter vil både konsonant- og vokalsystemet utvides mot større grad av differensiering. Klusiler kan da opptre før frikativer, labialer og dentaler før velarer, og ustemte språklyder før stemte språklyder. Ut i fra denne hierarkiske modellen, kan de ulike fonemenes utviklingsrekkefølge utledes i ulike språk.

Linell og Jennische (1982) mener at en ut i fra Jakobsons teori, kan si noe om hvordan barn artikulerer ord som inneholder fonemer eller fonemkombinasjoner som de enda ikke mestrer. Barnet vil da enten utelate de vanskelige lydene, eller erstatte dem med andre. Disse erstatningene vil da kunne følge bestemte prinsipper som:

- Jo senere ett fonem tilegnes, desto oftere erstattes det
- Jo tidligere et fonem tilegnes, desto oftere brukes det som erstatningslyd
- Erstatningslydene skiller seg så lite som mulig fra de lydene som er erstattet

De ulike lydkategoriene deles inn i vokaler, obstruenter (klusiler og frikativer), sonoranter (nasaler, likvider ("l" og "r") og halv vokaler) og konsonantforbindelser. Konsonantene systematiseres på denne måten:

		Artikulations- ställe		Artikulasjons- sted									
		Artikulations- sätt	Artikulasjons- sätt	Labialer	Labio-den- taler	Dentaler	Alveolarer	Prepalataler	Palataler	Velarer	Postvelarer och uvularer	Laryngaler	
Obstruenter	Klusiler	tonl ton		p b		t d	t̪ d̪				k g		
	Frikativer	tonl ton		w v	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʃʃ ʒʒ	c j	x		h
Sonoranter	Nasaler	tonl ton		m		n	ɲ				ŋ		
	Lateraler	tonl ton				l	ɭ						
Obstruenter	/r/-lyd: Vibranter	(ton)				r							R
	Klusiler Frikativer	(ton) (ton)				r ɹ	ʒ ʒ						R R

Fig 5. Systematisering av konsonantene ut i fra artikulasjonsmåte og artikulasjonssted (etter Linell og Jennische 1982)

Konsonantlydene synes å komme til syne til ulike tider. Følgende tabell viser hvordan de ulike konsonantene utvikles hos engelske barn:

Lydtyper	Medianalder	Ålder for 90% av barnen
p, m, h, n, w	1;6	3;0
b	1;6	4;0
k, g, d	2;0	4;0
t, t̪, ʃ, ʒ	2;0	6;0
f, j	2;6	4;0
r, l	3;0	6;0
s	3;0	8;0
t̪ʃ, d̪ʒ	3;6	7;0
z, d̪ʒ	4;0	7;0
v	4;0	8;0
θ	4;6	7;0
ð	5;0	8;0
ʒ	6;0	8;6

Fig 6. Utviklingen av engelske konsonanter. Alderen gis i år og måneder. (etter Linell og Jennische 1982)

Medianalderen gir her uttrykk for et punkt på måleskalaen, som ligger slik til at den ene halvdelen av observasjonene (barna) i fordelingen, ligger over og den andre halvdelen ligger under dette punktet. I følge Befring (1992) utgjør medianen det mest "folkelige" uttrykket for gjennomsnittet.

En annen måte å skjematiskere konsonantutviklingen på, er å sette opp gjennomsnittsalderen. På grunn av individuelle ulikheter, vil framvekst av ulike konsonanter ikke kunne tidsfestes ved eksakt alder, men innenfor en viss aldersperiode som kan strekke seg over flere år. I fig 6 ser vi for eksempel at /s/ kommer til syne i tidsrommet 3-8 års alder, mens /b/ er på plass i tidsrommet 1 år og 6 måneder til 4 års alderen.

Linell og Jennische (1982) mener at det er vanskelig å gi en generell beskrivelse av vokalsystemets utvikling. Det ser imidlertid ut som at de fremre runde vokalene er noe vanskeligere å uttale enn de øvrige. I tillegg kan det være vanskelig å skille de bakre vokalene. Dette mener jeg kan indikere at disse vokaltypene utvikles senere enn de øvrige vokalene.

10 SAMSPILLETS BETYDNING FOR DEN FONOLOGISKE UTVIKLINGEN

Den fonologiske utviklingen hos barnet, omfatter utviklingen av alle viktige språklyder, reglene for hvordan disse skal kombineres til ord, samt trykk- og intonasjonsmønstre. I den førspråklige perioden er det stor sannsynlighet for at de første språklydene vil vise seg hos barnet gjennom bablingen. I følge både Evenshaug og Hallen (1993) og Gleason (1993), ser det ut til at lydutviklingen i spedbarnets babling forskyves mot lydene i talespråket før de egentlige ordene ytres. Et viktig spørsmål blir da hvordan spedbarnet tilegner seg disse språklydene.

I følge Amundsen (1987) hevder Vygotsky at imitasjon spiller en viktig rolle når det gjelder overføring av språk fra de voksne til barnet. Rommetveit (1972) mener at lydsamspillet mellom moren og barnet helt i fra fødselen av, er svært viktig for språkutviklingen hos barnet. Morens tale til barnet når det for eksempel får stell, kan betraktes som et akkompanement til de handlinger og den kroppskontakten som foregår. Lydsamspillet mellom barnet og moren vil derfor helt fra første stund, være en integrert del av en mer omfattende og nær kommunikasjonsprosess. Rommetveit (1972:192) viser i denne sammenhengen til Church (1969) som sier at:

”...språket kjem til spedbarnet via eit medium som er ladd med kjensler og i ein kontekst av andletsuttrykk, gester, handlingar, og åtferdsobjekt” .

Ut i fra dette mener jeg at den fonologiske utviklingen må ses i sammenheng med samspillet mellom barnet og foreldrene.

Jeg tror at en viktig forutsetning for den fonologiske utviklingen, henger nøye sammen med hvordan barnet oppfatter talelyder. Oppfatningen av talelyder vil trolig endres etter hvert som barnet blir eldre. I de første 7-8 levemånedene er det i følge Smith og Ulvund (1991), stor sannsynlighet for at barnet kategoriserer språklydene ut i fra de akustiske egenskapene. I 8-9 måneders alderen vil imidlertid dette endres, og kategoriseringen vil etter hvert være basert på et fonologisk grunnlag. Slik jeg ser det, samsvarer denne endringen med tidspunktet for når de første egentlige ordene ytres hos barnet. Dermed ser det ut til at det ikke er noen motsetning mellom den akustisk-baserte kategoriseringen og den senere fonologisk-baserte

kategoriseringen, i forhold til hvilke forutsetninger deres funksjonalitet hviler på. At de ulike sidene ved barnets utvikling henger sammen og utgjør en helhet i utviklingsforløpet, skaper grunnlag for å hevde at den språklige, herunder også den fonologiske utviklingen, henger sammen med blant annet den nevro-motoriske og den perseptuelle utviklingen. Da kan det være slik slik at utviklingen av en fonologisk-basert kategorisering, betinger en adekvat akustisk-basert utvikling. Denne vil være integrert med den nevro-motoriske og den perseptuelle utviklingen, ut i fra en antakelse om kontinuitet i språkutviklingen. En vil da kunne hevde at kvaliteten på interaksjonen mellom foreldrene (moren) og barnet, i alle stadier av språkutviklingen, har en fundamental betydning.

At foreldrene spiller en stor rolle i forhold til den fonologiske utviklingen hos barna, kommer klart fram hos Gleason (1993), som hevder at barn justerer eller korrigerer sin ordproduksjon slik at den nærmer seg foreldrenes ytringer. Det ser ut som om den fonologiske utviklingen er svært presis. Barna tilegner seg de lokale dialektbaserte språkferdighetene. Derfor er det for eksempel nødvendig å kjenne til foreldrenes og eldre venners uttaleformer, før barnas fonologiske ferdigheter kan vurderes.

Foreldrenes språklige atferd i forhold til sine barn har vært gjenstand for en god del undersøkelser. Gleason (1993) viser her til akustiske målinger som har gitt interessante resultater. Foreldre synes å øke presisjonen i sin artikulasjon ut over det som er vanlig i normale samtaler, når de snakker til barna når de er i sine første faser i sin språkutvikling. Deres direkte tale til barna viste klarhet i uttalen av substantiv, verb og adjektiv. Disse representerte de mest brukte ordene til barn i denne perioden. I forhold til barn som var kommet noe lenger i sin fonologiske utvikling, og som benyttet flerords ytringer, utviste foreldrene også større klarhet i forhold til funksjonsord som disse barna nettopp hadde tatt i bruk. Til denne gruppen ord hører pronomen, konjunksjoner og preposisjoner. Det så ut til at denne språkatferden hos foreldrene ikke var bevisst, unntatt når de forsøkte å sikre at barnet skulle forstå hva de sa. Imidlertid så det ut til at denne spesielle språkatferden hos foreldrene, i hovedsak var til stede overfor barna når de var på ettordsstadiet. Men en slik atferd var ikke synlig overfor barn i den førspråklige fasen, og mindre synbar overfor eldre barn. Dette kan indikere at den språklige interaksjonen mellom foreldre og barn, har en slags kritisk periode i, og rundt tidspunktet for når de første ordene kommer til syne, gjennom ettordsstadiet og når de første setningene dannes. En optimal utvikling betinger gode utviklingsbetingelser. I denne

sammenhengen vil disse være inkluderende, responsive, stimulerende og oppmerksomme foreldre, som også dekker barnets basale behov for blant annet nærhet, trygghet og stabilitet.

Ved hjelp av bestemte ansiktsuttrykk, som tolkes av barnet som positivt, vil foreldrene kunne sikre at barnet lykkes med sin artikulasjon (Gleason 1993). I tillegg vil disse "foreldresignalene" hjelpe barnet med å skjønne sammenhengen mellom beslektede språklyder. Ut i fra at visse mønstre synes å opptre regelmessig i barnets tale, vil barnet etter hvert kunne se sammenhengen mellom den voksnes og egen tale. Selv om samsvaret mellom den voksnes og barnets uttale, ikke er tilstrekkelig til å kunne tjene som en regel, vil barnets første ord kunne grupperes ut i fra vanlige egenskaper og skilt ut i mer anerkjente former.

Gleason (1993) mener at uttalelsen av enkelte ord hos barn i den tidlige språkutviklingen, er mer lik voksnes tale enn uttalelsen av andre ord. Disse isolerte fremadskridende fonologiske talemåtene kommer ikke inn under de mer anerkjente formene, men utgjør unntak fra de reglene barnet følger. De ordene dette gjelder, er som oftest blant de første ordene som barnet ytrer. Dette mener jeg støtter opp under en antagelse om at tilegnelsen av de reglene som gjelder for voksen-ordene, oppdages av barnet gjennom prøving og feiling. Ut i fra de tilbakemeldingene som barnet registrerer, enten verbalt eller gjennom ansiktsuttrykk hos foreldrene, vil denne prøvingen og feilingen korrigere og justere den fonologiske aktiviteten hos barnet. Dette innebærer at barnet er avhengig av foreldre som er oppmerksomme, som støtter og stimulerer, og som initierer og presenterer språket for barnet. Oppmerksomme og responsive foreldre vil også gjøre det mulig for barnet å finslipe artikulasjonen. Dette sikrer den nødvendige presise læreprosessen som artikulasjonsutviklingen innebærer. Foreldrenes åpenbare og klare korrigerende av barnets artikulasjon, har trolig den samme effekten på barnet som korrigerende av hvilken som helst alminnelig atferd (Ibid 1993).

11 KONTINUITET I DEN SPRÅKLIGE UTVIKLINGEN

Røed-Hansen (1991) hevder at det har vært brukt mye ressurser på å finne sammenhenger i menneskets utvikling over tid. Siden mennesket utvikles fra fødsel til livets slutt, kommer vi ikke bort i fra at det å studere menneskelig utvikling, også er å studere endring (diskontinuitet). Men selv om utviklingen og endringene er store i spedbarnsalderen og i tidlige leveår, viser resultatene fra tilknytningsforskningen at visse forhold allikevel vil være stabile. Dette forutsetter at tilknytning defineres som en organisering av atferd. Røed-Hansen (1991:59) sier dette slik:

”Det er økende empiriske holdepunkter for at sosial interaksjon i de første seks måneder predikerer sider av sosial og kognitiv utvikling”

Som eksempel kan jeg her nevne at smil, sosial lek og gjensidig blikk-kontakt i de fire første månedene, predikerer kognitive mål ved ett og to års alderen. De barna som i en undersøkelse ble vurdert å ha en trygg og sikker tilknytning ved ett års alder, viste større grad av visuell oppmerksomhet, smil og glede i sosial lek enn de jevnaldrende barna som ble vurdert å ha en engstelig eller utrygg tilknytning (Røed-Hansen 1991).

I diskusjonene omkring kontinuitet kontra diskontinuitet i forhold til barns utvikling, kritiseres blant annet hypotesen om en kontinuitet i utviklingen fra spedbarnsalderen. Dette gjelder spesielt synet på hvilken betydning erfaringer i denne perioden har for utviklingen på et senere utviklingstrinn. Jeg vil her særlig trekke fram den kritikken som blant annet Smith og Ulvund (1991) retter mot denne hypotesen. For det første så mener de at hypotesen samsvarer med de pietistiske tradisjonene i vår kultur, der vektlegging av foreldreomsorgen står sentralt, og som skal beskytte barna mot senere moralsk forfall. For det andre så mener de at postuleringen om kontinuitet gir grunnlag for en mekanisk utviklingsforklaring, som innebærer at hver fase i utviklingen bygger på den forrige fasen, der det legges inn forutsigbarhet i forhold til påvirkninger fra tidligere til senere trinn. For det tredje mener de at hypotesen samsvarer med en egalitær filosofi (likehetsfilosofi), og at miljøet er blitt ilagt stor ”formende” mulighet overfor individet. Det fjerde forholdet som trekkes fram, er at menneskets språklige vaner opprettholder en hypotese om kontinuitet. De språklige uttrykkene som benyttes, initierer prediksjoner som ofte stemmer fordi det ligger inne en slags selvoppfyllende profeti. De mener at det ikke er tilstrekkelig klarlagt om barn må ha hatt

muligheter for deltakelse i språklig samspill i de to første leveårene, for å kunne tilegne seg språk.

Men Smith og Ulvund (1991) hevder samtidig også at det er nødvendig at barn er aktive deltakere i dialoger, for å kunne erverve kommunikasjon og språk. Dette fordi passiv eksponering ikke er tilstrekkelig for en normal språkutvikling. Selv om de stiller seg kritisk til hypotesen om kontinuitet i utviklingen fra spedbarnsalderen, mener de at en permanent omsorgsovertakelse helst bør finne sted før toårs alderen. De er også av den oppfatningen at uheldige omsorgsformer og atferdsmønstre over tid kan danne snøballeffekter, og viser etter mitt syn til et transaksjonsmessig aspekt ved utviklingen. For småbarnsforeldre er det derfor viktig å forsøke å tolke mening inn i barnets atferd, samt være sensitive overfor sine spedbarn. Dette fordi denne sensitiviteten har i følge Smith og Ulvund (1991), størst betydning for barnets utvikling i spedbarnsalderen. En slik vektlegging av sensitivitet (og responsivitet) overfor barn i deres tidlige leveår, mener jeg i stor grad samsvarer med det synet på forholdet mellom barnet og deres omsorgsgivere, som en finner i tilknytningsteorien.

Etter min mening står synspunktene til Smith og Ulvund (1991) i en viss motsetning til hverandre. De stiller seg på den ene siden kritisk til tanken om at spedbarnsalderen er en særlig viktig periode for barnets utvikling, mens de på den andre siden synes å gå noe tilbake på dette. Dermed vil etter min mening noe av den brodden i deres kritikk falle bort. Hypotesen om en kontinuitet kan derfor ikke forkastes ut i fra de kritiske synspunktene som er kommet fram her.

Røed-Hansen (1991) mener at interaksjonen mellom barnet og moren i det første leveåret, viser både kontinuitet og forandringer. Hun mener at barnets tidlige utvikling på ses i lys av flere parallelle utviklingslinjer. Dette innebærer etter min mening at utviklingen må ses i forhold til en transaksjonell modell, som tar hensyn til at både barnet og barnets miljø endres over tid, og som samtidig ivaretar interaksjonsmessige forhold. En konsekvens av dette synet er også at barnet og omsorgsgiverne påvirker hverandre over tid.

Den modellen som på best mulig måte ivaretar den komplekse interaksjonen mellom barnet og dets miljø, er i følge Smith og Ulvund (1991), transaksjonsmodellen. Denne modellen kan betraktes som en videreutvikling av interaksjonsmodellen, og gir muligheter for å kunne forklare hvordan barn kan være med på å initiere sine egne utviklingsmiljø.

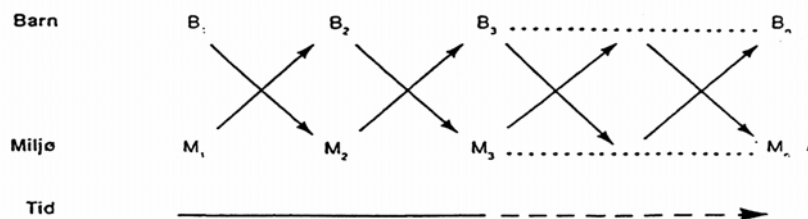


Fig 7. Transaksjonsmodellen (etter Sameroff 1975, I: Smith og Ulvund 1991)

I følge Smith og Ulvund (1991) vil barns utvikling kunne predikeres på en relativt god måte. Forutsetningen for dette er imidlertid at det tas hensyn til barns kompetanse og karakteristiske trekk ved deres utviklingsmiljøer, og hvordan disse gjensidig kan påvirke hverandre over en viss periode.

Jeg velger å forklare transaksjonsmodellen ved hjelp av et eksempel som er beskrevet av Martinsen og Smørvik (1993), og som jeg først visualiserer gjennom følgende modell som er avledet fra transaksjonsmodellen:

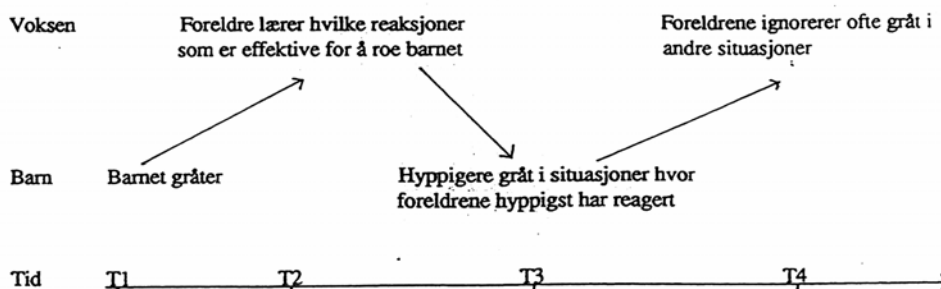


Fig 8. En interaksjons- og transaksjonsmodell (etter Martinsen og Smørvik 1993)

Modellen kan forklares slik:

På tidspunkt T1, forsøker foreldrene å roe barnet når det gråter. Foreldrenes reaksjoner på tidspunkt T2, bestemmes av den suksess de hadde når de forsøkte å roe barnet når det gråt på tidspunkt T1. foreldrenes reaksjoner på tidspunkt T2, bestemmer i neste omgang hvordan barnet oppfører seg på tidspunkt T3. På tidspunkt T3, gråter barnet hyppigere enn på tidspunkt T1. barnet har begynt å gråte oftere i de situasjonene der reaksjonene til foreldrene er mest effektive. Ved tidspunkt T4, er reaksjonene til foreldrene styrt av at barnets gråt ved

T3 ble situasjonsbetinget. På tidspunkt T4, ignorerer foreldrene oftere gråt som framkommer i andre situasjoner enn hvor de tidligere lyktes med å roe ned barnet. Oppsummert er det som har skjedd her, at foreldrene har lært å reagere på bestemte måter på barnets gråt og i begrensede situasjoner. Barnet gråter mer i disse situasjonene enn i andre, siden det her har fått en reaksjon fra foreldrene som er mer effektiv.

I følge Martinsen og Smørvik (1993) er styrken til denne modellen at den ivaretar både transaksjonelle effekter og interaksjonelle effekter. Dette er viktige sider ved utviklingen, fordi påvirkning fra miljøet henger sammen med de egenskapene som barnet har, og at miljøet blir ulikt påvirket av forskjellige barn. Modellen vil også kunne forklare at selv om barn har samme utgangspunkt, vil de kunne utvikle seg forskjellig i ulike typer miljø. I tillegg viser den at det samme miljøet kan ha den samme effekten på forskjellige barn, og at framvekst av en aktivitet har betydning for tilegnelse av nye ferdigheter.

Jeg mener at de forholdene som jeg har trukket fram i dette kapitlet, gir grunnlag for å anta en kontinuitet i barnets utvikling, selv om det skjer endringer underveis. Gjennom å innta et interaksjons- og transaksjonsmessig perspektiv, vil den predikative muligheten som ligger inne i interaksjons- og transaksjonsmodellen, kunne tjene som en sterk støtte for antagelsen om en kontinuitet i barnets språklige utvikling. En viktig begrunnelse for dette er at mange av de sentrale trekkene i det egentlige språket, har forløpere i de førspråklige kommunikasjonshandlingene hos de minste barna (Bruner 1979). De sentrale trekkene som kan nevnes her, er semantikk, fonologi, syntaks og pragmatikk.

12 AVSLUTNING

Antagelsen om en kontinuitet mellom den førspråklige kommunikasjonen og den senere språkutviklingen, er i følge Gleason (1993) påvist gjennom detaljerte longitudinelle studier. Resultatene viser at det fonologiske mønsteret i den første egentlige talen, er direkte forbundet til bablemønsteret i den førspråklige perioden. Hvert ord synes å inneholde de samme lydene som barnet greide å mester tidligere. Den første tale utvikler gradvis ut i fra bablingen, og disse to eksisterer side om side i flere måneder. Studier av japanske, svenske, engelske og franske barn, viser at det bestemte språket i barnets miljø, påvirker bablemønsteret (Gleason 1993). Selv om barna i den førspråklige perioden så ut til å benytte de samme språklydene, var det systematiske ulikheter angående frekvensen av de spesielle lydklassene. Gleason (1993:83) kunne dermed trekke følgende konklusjon:

”These differences in proportional occurrence mirror the proportional use of sounds in the children’s early words, showing evidence, once again, of a continuity between the sound patterns of babbling and those of early speech”.

I følge Martinsen og Smørvik (1993) må drøftingen av en kontinuitet i den språklige utviklingen, ta hensyn til hvilken form for kontinuitet det dreier seg om. Tre forhold synes å være spesielt viktige her. For det første så dreier det seg om en læringsmessig kontinuitet mellom førspråklig kommunikasjon og den egentlige språkutviklingen. Denne formen for kontinuitet oppstår når foreldrene reagerer på barnets atferd, som om barnet forsøker å kommunisere. Dermed vil barnet lære av de reaksjoner og den atferd foreldrene utviser, og lærer etter hvert å forstå og bruke språklige ytringer. Dette er en betingelse for at språk skal kunne etableres. Imidlertid kan språk utvikles, selv om foreldrene forstår barnet på en spesiell måte, eller om barnet mangler en del av de aktivitetsmønstrene som vanligvis er medfødte. For det andre så vil spørsmålet om en funksjonell kontinuitet mellom førspråklig kommunikasjon og den egentlige språkutviklingen, være vanskelig å besvare. Men det antas at en kan finne et grunnlag for den funksjonelle språkbruken i den førspråklige perioden. Dette grunnlaget vil trolig kunne knyttes opp mot både det læringsmessige aspektet, samt ut i fra et biologisk perspektiv. Ford et tredje viser eksempler at det ser ut til å være en strukturell kontinuitet mellom førspråklig kommunikasjon og den senere språkutviklingen. Dette forutsetter også en samtidig læringsmessig kontinuitet.

Selv om Martinsen og Smørvik (1993) mener at det ikke synes å være noen bestemt form for førspråklig kommunikasjon som er nødvendig for språkutviklingen, så mener de samtidig at det er ut i fra erfaringer fra kommunikativt samspill, at barn lærer språkforståelsen. I tillegg understreker de også viktigheten av den læringsmessige kontinuiteten slik jeg forstår det, når de sier at (Ibid 1993:119):

”...barn lager seg sin forståelse av det andre prøver å lære dem, og at de strukturerer den stimuleringen de blir utsatt for. Slik kreativitet og produktivitet er ikke i strid med en læringsmessig kontinuitet mellom førspråklig kommunikasjon og språk. det er ut i fra erfaringene i kommunikasjonsrettet samspill at barn lærer den forståelsen som de viser i bruken av språket”.

Oppsummert mener jeg at det er grunnlag for å anta at det eksisterer en kontinuitet mellom førspråklig kommunikasjon, og den senere språkutviklingen. Ut i fra den forskningen som jeg har gjennomgått her, vil dette kunne gjelde både i forhold til utvikling av språklydene (fonologisk utvikling) og i forhold til språkforståelsen (inkluderer den semantiske utviklingen). Jeg vil her særlig understreke hvilken stor betydning samspillet mellom barnet og barnets omsorgsgivere har. Foreldrene presenterer omverdenens språk gjennom sin samhandling med barnet. Samtidig endrer foreldrene sin egen språklige atferd ut i fra barnets atferd, som overfortolkes og settes inn i en kommunikativ sammenheng. Dette initierer en læreprosess i barnet, slik at det egentlige språket kan utvikles.

LITTERATURLISTE

Amundsen, Anne Beata (1987):

Språk, mediasjon og intellektuell vekst. Oslo: Universitetsforlaget A/S.

Befring, Edvard (1992):

Forskningsmetode og statistikk.

Oslo: Det Norske Samlaget.

Bowlby, John (1988):

A Secure Base. Parent-Child Attachment and Healthy Human Development.

London: Routledge.

Bruner, Jerome (1979):

From communication to language – a psychological perspective.

P. 63-101. In: Lee, Victor (Ed.). *Language Development.*

London: The Open University Press.

Clark, Eve (1979):

What's In a World? On the child's acquisition of semantics in his first language.

P. 186-234. In: Lee, Victor (Ed.). *Language Development.*

London: The Open University Press.

Evenshaug, Oddbjørn og Hallen, Dag (1993):

Barne- og ungdomspsykologi. 3. utgave. 4. opplag.

Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Gleason, Jean Berko (1993):

The Development of Language. Third Edition.

New York: Macmillian Publishing Company.

Hagtvedt, Bente Eriksen (1980):

Språk, kommunikasjon og utvikling. Oslo: Universitetsforlaget.

Jerlang, Espen m.fl (1996):

Utviklingspsykologiske teorier. En innføring. 2. utgave. 12. opplag.

Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Linell, Per (1978):

Människans språk. Lund: Liber Läromedel.

Linell, Per og Jennische, Margareta (1982):

Barns uttals utveckling. Stockholm: Liber Förlag.

Luria, A.R. (1984):

Sprog og bevidsthed.

København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Bush A/S.

Martinsen, Harald og Smørvik, Dag (1993):

Temaer i biologisk utviklingspsykologi. Modeller for utvikling, sosial samhandling, kommunikasjon, persepsjon. Oslo: Spartacus Forlag A/S.

Pedagogisk-psykologisk ordbok (1984)

Oslo: Kunnskapsforlaget, Aschehough & Co – Gyldendal Norsk Forlag.

Rasmussen, Knud (1975):

Utviklingspsykologi. Norsk utgave. Oslo: J.W. Cappelens Forlag A.S.

Rommetveit, Ragnar (1972):

Språk, tanke og kommunikasjon. En innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk. Oslo: Universitetsforlaget.

Røed-Hansen, Bjørg (1991):

Den første dialogen. En studie av spedbarnets oppmerksomhet i samspill.

Oslo: Solum Forlag A/S.

Smith, Lars og Ulvund, Stein Erik (1991):

Spedbarnsalderen. Oslo: Universitetsforlaget A.S.

Trevarthen, Colwyn (1983):

Interpersonal Abilities of Infants as Generators for Transmission of Language and Culture. P. 145-176. In: Oliverio, Alberto & Zappella, Michelle (Ed).

The Behaviour of Human Infants. New York: Plenum Press.

Vygotsky, Lev Semenovich (1976):

Tenkning og sprog. København: Hans Reitzels Forlag.

OM FORFATTEREN

Oddbjørn Knutsen er høgskolelektor i spesialpedagogikk og i pedagogikk ved Høgskolen i Nesna. Han har hovedfag og embetseksamen i spesialpedagogikk fra Universitetet i Oslo. I 2004 tok han mastergrad i spesialpedagogikk (Master of Special Education).

Oddbjørn Knutsen har tidligere arbeidet både som lærer i grunnskolen og som spesialpedagog og leder i PP-tjenesten. Han vært ansatt ved Høgskolen i Nesna siden 1. september 1996, der han har undervist på både grunnutdanningene og på studiene i spesialpedagogikk. I tillegg har han jevnlig hospitert som pedagogisk-psykologisk rådgiver ved PPT for Ytre Helgeland siden høsten 2003. Oddbjørn Knutsen har deltatt i flere ulike typer forsknings og utviklingsarbeid, og har også gitt flere bidrag til Fredrikke-serien.

Av tidligere større arbeider kan her nevnes

- Prosjekt ”Systemarbeid i klasserommet” i 1992. Samarbeid med Senter for atferdsforskning og Programmet for Nord-Norge.
- Ny og samordnet arbeidsmodell for PP-tjenesten og ny organisering av spesialundervisningen, 1992.
- Utvikling av HMS-system for PPT-kontoret, 1992.
- Utvikling av samlet plan for de flerårige lærerutdanningene ved Høgskolen i Nesna, 2001.
- Ekstern evaluering av prosjekt ”Skolen som grendesentrum”, 2001, sammen med høgskolelektor Anita Berg-Olsen. Et oppdrag fra Statens Utdanningskontor i Nordland
- Utvikling av nye lærerutdanninger etter innføringen av ny rammeplan for lærerutdanningene, 2002.
- Evaluering av implementeringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt skole, 2004.

Fredrikke-bidrag:

- Ekstern evaluering av prosjekt ”Skolen som grendesentrum” sammen med Anita Berg-Olsen. Evalueringsrapport, kortversjon: Nr. 4/2001.
- Lærerutdannere i praksisfeltet (red), nr. 7/2003
- Humanistisk eklektisme i spesialpedagogisk rådgivning, nr. 1/2004.
- Mobbing i skolen, nr. 1/2005

Fredrikke – Organ for FoU-publikasjoner – Høgskolen i Nesna

Fredrikke er en skriftserie for mindre omfangsrige rapporter, artikler o.a som produseres blant personalet ved Høgskolen i Nesna. Skriftserien er også åpen for arbeider fra høgskolens øvingslærere og studenter.

Hovedmålet for skriftserien er ekstern publisering av Høgskolen i Nesnas FoU-virksomhet. Høgskolen har ikke redaksjonelt ansvar for det faglige innholdet.

Redaksjon

Hovedbibliotekar

Trykk

Høgskolen i Nesna

Omslag

Grafisk design: Agnieszka B. Jarvoll

Trykk: Offset Nord, Bodø

Opplag

Etter behov

Adresse

Høgskolen i Nesna

8701 NESNA

Tlf.: 75 05 78 00 (sentralbord)

Fax: 75 05 79 00

E-postmottak: ninfo@hinesna.no

Oversikt utgivelser Fredrikke

Hefter kan bestilles hos Høgskolen i Nesna, 8700 Nesna, telefon 75 05 78 00

Nr.	Tittel/forfatter/utgitt	Pris
<u>2005/11</u>	IKT-basert norskundervisning i utlandet / Ove Bergersen (red.)	85,-
<u>2005/10</u>	Drama Nettverk : rapport fra samling på Nesna 20. – 23. oktober 2004 / Anne Meek m.fl. (red.)	95,-
<u>2005/9</u>	Slik vi ser det : hva synes studenter om sin egen IKT-kompetanse etter avsluttet allmennlærerutdanning? / Laila J. Matberg og Per Arne Godejord (red.)	35,-
<u>2005/8</u>	Praksiskvalitet i allmennlærerutdanningen : en studie av adopsjonspraksis ved Høgskolen i Nesna / Kåre Johnsen	90,-
<u>2005/7</u>	Argumenter for og erfaringer med fysisk aktivitet i skolen hver dag : en analyse av et utvalg relevant litteratur og prosjekter i og utenfor Nordland / Vidar Hammer Brattli og Kolbjørn Hansen	55,-
<u>2005/6</u>	Praksisorientert lærerutdanning : presentasjon og evaluering av Dalu 2003 (rapport 1 og 2) / Hallstein Hegerholm	145,-
<u>2005/5</u>	Kjønnsrelatert mobbing i skolen : utfordringer for lærerprofesjonen / Arna Meisfjord	30,-
<u>2005/4</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet (2.utg) / Patrick Murphy	45,-
<u>2005/3</u>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 27.-28.januar 2005 / Knut Berntsen (red.)	60,-
<u>2005/2</u>	Norsk som minoritetsspråk – i historisk- og læringsperspektiv / Harald Nilsen (red.)	75,-
<u>2005/1</u>	Mobbing i skolen : årsaker, forekomst og tiltak / Oddbjørn Knutsen	55,-
<u>2004/13</u>	IKT skaper både variasjon og læring / Per Arne Godejord	30,-
<u>2004/12</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet / Patrick Murphy	45,-
<u>2004/11</u>	www.fruktkurven.no : systemering och utveckling av ett webbaserat abbonemang system / Peter Östbergh	90,-
<u>2004/10</u>	Utvikling av studentenes reflekterte og praksisrelaterte læring / Elsa Løfsnæs	90,-
<u>2004/9</u>	Utvärdering av IT och lärkulturer : ett samarbetsprojekt mellan Umeå Universitet och Høgskolen i Nesna / Peter Östbergh, Laila Johansen og Peter Bergström	85,-
<u>2004/8</u>	Med sparsomme midler og uklare odds : oppfølgingstilbud for nyutdanna lærere / Harald Nilsen og Knut Knutsen	100,-
<u>2004/7</u>	Prosessen bak det å ta i bruk mappe som pedagogikk og vurderingsform / Tom Erik N. Holteng og Hallstein Hegerholm	60,-
<u>2004/6</u>	Utdanning og forskning innenfor samiske miljø på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 22. – 23.januar 2004 / Knut Berntsen (red.)	70,-
<u>2004/5</u>	Behov for kompetanseheving innenfor reiselivsnæringa på Helgeland / Knut Berntsen og Ole Johan Ulriksen	35,-
<u>2004/4</u>	Evaluering av databasert undervisning av 3Bi ved Sandnessjøen videregående skole / Johannes Tveita	20,-
<u>2004/3</u>	Skolens verdigrunnlag i et rawlsiansk perspektiv / Ole Henrik Borchgrevink Hansen	25,-
<u>2004/2</u>	Multiplikasjon i småskole og på mellomtrinnet / Bente Solbakken (red.)	45,-

<u>2004/1</u>	Humanistisk eklektisme i spesialpedagogisk rådgivning / Oddbjørn Knutsen	45,-
<u>2003/9</u>	RedBull NonStop 2002 : utveckling av et web-baserat resultatrapporteringsystem för en 24 timmars mountainbike tävling / Peter Östbergh	50,-
<u>2003/8</u>	"Kan du tenke deg å jobbe for Høgskolen i Bodø" : om Høgskolen i Nesnas etablering av informatikkutdanning i Mo i Rana / Geir Borkvik	25,-
<u>2003/7</u>	Lærerutdannere i praksisfeltet : hospitering i barnehage og grunnskole / Oddbjørn Knutsen (red.)	55,-
<u>2003/6</u>	Teori og praksis i lærerutdanning / Hallstein Hegerholm	50,-
<u>2003/5</u>	Nye perspektiver på undervisning og læring : nødvendige forskende aksjoner med mål om bidrag av utvidet innhold i lærerutdanningen / Jan Birger Johansen	30,-
<u>2003/4</u>	"Se tennene!" : barnetegning – en skatt og et slags spor / Nina Scott Frisch	35,-
<u>2003/3</u>	Responsgrupper : en studie av elevrespons og gruppekultur - norsk i 10.klasse våren 2003 Korgen sentralskole / Harald Nilsen	80,-
<u>2003/2</u>	Informasjonskompetanse i dokumentasjonsvitenskapelig perspektiv / Ingvill Dahl	40,-
<u>2003/1</u>	"Det handler om å lykkes i å omgås andre" : evalueringsrapport fra et utviklingsprosjekt om atferdsvansker, pedagogisk ledelse og sosial kompetanse i barnehager og skoler i Rana, Hemnes og Nesna kommuner i perioden 1999-2002 / Per Amundsen	80,-
<u>2002/1</u>	Augustins rolle i Albert Camus' Pesten / Ole Henrik Hansen	35,-
<u>2001/6</u>	Etniske minoritetsrettigheter og det liberale nøytralitetsidealet / Ole Henrik Hansen	35,-
<u>2001/4</u>	Evaluering av prosjekt "Skolen som grendesentrum" / Anita Berg-Olsen og Oddbjørn Knutsen	70,-
<u>2001/3</u>	Fra Akropolis til Epidaurus / Tor-Helge Allern	40,-
<u>2001/2</u>	Hvordan organisere læreprosessen i høyere utdanning? / Erik Bratland	45,-
<u>2001/1</u>	Mjøs-utvalget og Høgskolen i Nesna : perspektiver og strategiske veivalg / Erik Bratland	30,-
<u>2000/11</u>	Implementering av LU98 / Knut Knutsen	120,-
<u>2000/9</u>	Moralsk ansvar, usikkerhet og fremtidige generasjoner / Kristian Skagen Ekeli	40,-
<u>2000/8</u>	Er dagens utdanningsforskning basert på behavioristisk tenkning? : drøfting av TIMSS' læreplanmodell fra et matematikdidaktisk synspunkt / Eli Haug	90,-
<u>2000/7</u>	Sosiale bevegelser og modernisering : den kommunikative utfordring / Erik Bratland	50,-
<u>2000/6</u>	Fådeltskolen - "Mål og Mé" / Erling Gården og Gude Mathisen	60,-
<u>2000/4</u>	Bidrar media til en ironisk pseudo-offentlighet eller til en revitalisering av offentligheten? / Erik Bratland	40,-
<u>2000/3</u>	FoU-virksomheten ved Høgskolen i Nesna : årsmelding 1998 / Hanne Davidsen, Tor Dybo og Tom Klepaker	35,-
<u>2000/2</u>	Maleren Hans Johan Fredrik Berg / Ann Falahat og Svein Laumann	150,-

<u>2000/1</u>	TIMSS-undersøkelsen i et likestillingsperspektiv : refleksjoner rundt dagens utdanningssektor og visjoner om fremtiden / Eli Haug.	30,-
<u>1999/2</u>	Kjønn og interesse for IT i videregående skole / Geir Borkvik og Bjørn Holstad	20,-
<u>1999/1</u>	Fortellingens mange muligheter : fortellingsdidaktikk med analyseeksempel / Inga Marie Haddal Holten og Helge Ridderstrøm.	70,-