

ATT SKAPA ETT SPRÅK I EN KONTEXT

Tove Gerholm

Utan en språklig infrastruktur av relativt stabil natur blir det svårt för ett barn att finna tolkningsbara mönster i de verbala och ickeverbala stimuli det möter. Sådana stabila mönster verkar emellertid finnas i föräldrarnas språkliga agerande, vilket beskrivs och illustreras i artikeln. Huvudsakligt fokus är dock att lyfta fram och diskutera den hittills mindre uppmärksammade aspekten av barnets eget agerande för att tillägna sig de språkliga ramar och normer som utgör basen för samvaro. Ett agerande där de genom bl.a. blickbeteende och direkta frågor vidmakthåller föräldrarnas scaffoldingramar, samt själva laborerar med fraser och beteenden som de tillägnat sig genom interaktion med föräldrarna. I artikeln introduceras även begrepp som avser att benämna två kvalitativt olika former av beteenden som återfinns hos barn mellan 1 och 5 år: oinskränkt vs normkänsligt beteende. Utifrån den ständiga växelverkan mellan föräldrarnas reaktioner och responser och barnets tolkning av desamma argumenteras för att barnet guidas mot att välja en utvecklingsprocess där den ena formen av språkligt och ickespråkligt beteende ersätts av den andra.

1. Introduktion

För att förstå barns språkliga utveckling måste man studera barns omgivning. Från första början är barnet och den vuxne tätt länkade både fysiskt och emotionellt och även då det första allomfattande beroendet med tiden avtar upphör inte omgivningen, i form av närstående vuxna, att inverka och påverka det språkliga beteende som är barnets eget. Följande introduktion tar sin utgångspunkt i detta förhållande och artikeln igenom kommer fokus att växla mellan de två agenter som tillsammans skapar en individuell röst. Barns språkutveckling börjar redan i fosterstadiet. Rösten – och då i första hand mammans – transporteras genom lager av vävnad in till barnet i form av intonationsmönster och talrytm (Spence & DeCasper, 1987). Det är emellertid först från det att barnet är fött som man på allvar kan börja studera den språkliga och kommunikativa utvecklingen. Det har också gjorts under

flera decennier och vi vet nu en hel del om barnets första produktion vad gäller såväl språkspecifika detaljer (Clark, 2003; Bloom, 1991) som interaktionsbaserade förutsättningar som joint attention (Tomasello, 1986, 1988) och feedback från omgivningen, t.ex. i form av de karaktäristiska dragen i barnriktat tal (Fernald, 1989; Clark, 2003). Vi vet också att barnet från ca 3 månaders ålder själv tar ett visst ansvar för att upprätthålla interaktionen med omgivningen (Mundy & Gomes, 1998).

I takt med att barnet blir mer språkligt självgående förändras föräldrarnas krav på, och språkliga beteende gentemot, barnet (Bruner et al., 1982; Bellinger, 1979; Gordon & Ervin-Tripp, 1984). Dessa krav verkar också till största delen förmedlas verbalt (Gerholm, 2007; Miller & Sperry, 1987) och någonstans under den kognitiva mognaden internaliseras de av barnet och blir dess egna krav och förväntningar (Wertsch, 1998; Gauvain & Perez, 2006).

Språkets betydelse för socialisering är mångbottnad. Dels förmedlas krav och förväntningar ofta språkligt, dels avser de i många fall just språkligt beteende. Hur kraven på språklig anpassning förmedlas från föräldrar till barn kan variera kulturellt, däremot inte att de förmedlas (e.g., Schieffelin, 1979, 1986; Clancy, 1986). Söker man forskning kring barnets roll i den språkliga socialiseringen är resultaten färre. Likaså saknas beskrivningar som väver samman föräldrarnas och barnens agerande till den utvecklingsprocess det i verkligheten är.

Den studie som beskrivs här botten i språkvetenskapen men har i sin teoretiska del även ambitionen att innefatta kognitiva, sociala och emotionella förmågor som tillsammans med språket markerar en individs utvecklingsgång från litet barn till större. Detta görs genom att beskriva några frekventa interaktionsdetaljer ur ett longitudinellt material och placera in dessa i en vidare teoretisk ram kring språklig utveckling. Förhållningssättet kan, i analogi med utvecklingspsykologi, beskrivas som utvecklingslingvistik då språkliga fraser och mönster av ickeverbala beteenden kan ses fungera som ledstång för barnets inre utveckling, kognitivt, socialt och emotionellt. En ledstång som till stora delar består av föräldrarnas verbala och ickeverbala beteende.

I det följande presenteras materialet och den metod som tillämpats (2) följt av en schematisk sammanfattning av dagens kunskapsnivå gällande barns socialisering och den teoretiska bakgrund som använts som avstamp för att föra diskussionen vidare (3). Därefter beskrivs den teoretiska ram som studien genererat (4) samt de repetitiva detaljer i interaktionen som ledde analysen och tolkningen fram till nämnda ram med utgångspunkt i först föräldrarnas agerande (5-6) och sedan i barnens (7-9). Avslutningsvis diskuteras resultaten och den teoretiska ramen i relation till tidigare forskning (10).

2. Material och metod

Det material som ligger till grund för de här beskrivna resultaten, analyserna och tolkningarna består av 21 timmar videospelning av 5 syskongrupper tillsammans med en eller båda av sina föräldrar. Inspelningarna utfördes i hemmen och med regelbundna intervaller under i genomsnitt 2 ½ år medan de 11 barnen var i åldrarna 1 till 5.

Studien var explorativ till sin karaktär, då syftet var att söka likheter och skillnader mellan de olika föräldra-barn konstellationerna genom frågeställningar som: Finns det verbala och ickeverbala medel som återkommer i interaktionen mellan barn och deras föräldrar? Vem initierar och upprätthåller dessa interaktioner? Skiljer det sig mellan olika familjer och beroende på barnets ålder? Till skillnad från en teoretiskt driven metodik faller detta under vad som brukar kallas fallstudieteknik (Yin, 1984): Ett fåtal djupstuderade familjer har dels fått agera representanter för en allmänt förekommande utvecklings- och interaktionsprocess; dels utgjort basen för genererandet av teori snarare än vederläggandet eller behäftandet av en redan given.

Analysen av interaktionsdetaljer stammar å sin sida från samtalsanalys, en metod för att fånga de strukturer och gemensamma mönster som utgör vardagligt talspråk (Sacks et al., 1974; Psathas, 1995; Linell, 1999). Det innebär i korthet att det videospelade materialet har transkriberats i sin helhet med notation för turtagning, betoning, röststyrka, taltempo samt ickeverbala fenomen som blickriktning, rörelsemönster och ansiktsuttryck. Analysen baseras hela tiden på det videospelade materialet, transkriptionen ska endast ses som den bristfälliga kopia av verkligheten den är, men behövs icke desto mindre av såväl praktiska som etiska skäl.

Det som kommer att presenteras i det följande är utdrag ur detta material, komponerat på ett sådant sätt att vissa utvecklingsrelaterade aspekter lyfts fram på bekostnad av annat som också döljer sig i exemplen. Notations-systemet har också av utrymmesskäl förenklats så att endast det för artikeln relevanta lyfts fram.

3. Teoretisk orientering

Den teoretiska utgångspunkten för den här beskrivna studien är att barn identifierar sig med och modellerar sitt beteende efter sin närmsta omgivning (Rutherford & Mussen, 1968; Sanford, 2006; Freud, 1921/1960; Eisenberg & Mussen, 1989; Bandura, 2006; Rice & Grusec, 1975; Rushton, 1975). En omgivning som under de första åren främst består av föräldrar och syskon. Vidare antas att den språkliga utvecklingen löper parallellt men inte nödvändigtvis i fas med den kognitiva och emotionella samt att barnet är socialt, i bemärkelsen interaktionssökande, redan från födelsen.

Det finns hyllmetrar skrivna om relationen mellan föräldrar och barn och den betydelse den har för barnets utveckling. Ett av de begrepp som i detta sammanhang används flitigt är scaffolding (Wood et al., 1976; Askland & Sataøen, 2003). Scaffolding används ofta som en paraplyterm för det språkliga, emotionella och fysiska föräldraagerande som omgärdar barnets göranden och låtanden. Det förmodade syftet med scaffolding anas redan i namnet, lånat från byggnadsindustrin, där det står för ställningar av temporär art som underlättar konstruktionen av t.ex. hus. För relationen mellan förälder och barn fyller scaffolding en liknande funktion och speglar det förhållandet att föräldern utifrån sin större erfarenhet, kunskap och maktposition stöttar och tillhandahåller redskap som barnet behöver för sin egen utveckling. Scaffolding är därmed också nära förknippat med »zonen för proximal utveckling«, som från barnets perspektiv benämner det område eller den färdighet som är i färd med att erövas men som behöver en stötande hand för att komma till stånd (Vygotsky, 1978). Båda begreppen är centrala om man ska förstå processen som utgör utveckling och förändring av verbala och ickeverbala beteenden.

För en djupare förståelse av denna process räcker det emellertid inte med benämningar för de övergripande fenomen som vi i stora drag ser hända i varje barns individuella utveckling. Vi måste också kunna identifiera och beskriva de detaljer i interaktionen som utgör denna scaffolding, och som indikerar barnets proximala zon.

Inom språkvetenskapen finns det sedan länge en insikt om kontextuella faktorerers inverkan på språklig samvaro (Miller, 2005; Duranti & Goodwin, 1992; Labov, 1972). Kontext förstås då i en vid mening innefattandes såväl rumsliga aspekter (Nelson, 1981) som relationella (Foster, 1990). Inom kontextbegreppet finns också underavdelningar som det som kallas »ram« (Goffman, 1974) eller »script« (Bates et al., 1983); begrepp som accentuerar det faktum att mycket av det vi gör och säger är ritualiserat och delvis automatiserat, t.ex. det förväntade beteendet vid restaurangbesök, hälsningsritualer, begravningssceremonier etc.

Gemensamt för den stora majoriteten av scripts liksom för interaktion och samvaro mer generellt är att strukturen utgörs av språkliga drag – och motdrag. I mångt och mycket kan den språkliga samvaron sägas vara identisk med interaktionen och ramarna för den. Ytterligare en nivå nedåt i kontextanalysen vet vi också att det utmärkande för såväl talspråket som de ickeverbala beteenden som åtföljer det är sekventialitet, ett yttrande utgör grunden för nästa och pekar samtidigt bakåt mot vad som just sagts (Linell, 1999). Genom detaljerade studier av interaktionsprocesser ges vi därmed tillträde till det skelett som binder samman individer i gemensam kommunikation.

Såväl scripts som relationella ramar bidrar till att ge struktur åt den till synes oändliga mängd med språkliga yttranden, konventioner och krav som möter barnet. Genom att koppla språkliga uttryck och handlingsmönster till rutiner som läggning, middag, besök hos farmor, samling på dagis etc. så

underlättas kopplingen och inläringen mellan språk och aktivitet (Foster, 1990). Genom relationella ramar får barnet kunskap om sociala aspekter av språkbruk som t.ex. skillnaden mellan föräldrarnas tal hemma gentemot det språk de använder tillsammans med gäster eller på offentliga platser (Ledine-Terry, 1995). Kontextuella ramar underlättar på detta sätt också arbetet med att sälla fram mönster i stimuli, en förmåga till synes inherent i såväl spädbarnet som det lite äldre barnet (Naigles, 2002).

Infogas analyser av dessa kontextuella nivåer i det övergripande begreppet scaffolding blir det i praktiken långt ifrån abstrakt. Tvärtom kan dess strukturer identifieras och iakttas i snart sagt varje verbal eller ickeverbal handling som äger rum i barnets närvaro. Det är också vad man funnit i studier av föräldrars språkliga träning av sina barn, där det område som ägnas mest tid är barnets tillägnande av sociala normer: hur man förhåller sig till andra människor och vad man får eller inte får säga i givna sammanhang (Keller-Cohen et al., 1979; Ochs, 1982, 1986; Shaw, 2004; Gleason & Weintraub, 1976). Olika strategier för att uppnå dessa normativa kunskaper har också rapporterats, t.ex. skamframkallande verbaliseringar (Schieffelin, 1979, 1986) och förklaringar som betonar mottagarens känslor och potentiella reaktion (Clancy, 1986).

I det följande kommer såväl föräldrars som barns bidrag till upprätthållandet av denna struktur att beskrivas, liksom de resultat som kan antas vara en följd av interaktionsarbetet.

4. Oinskränkt vs normkänsligt beteende

Barn i olika åldrar pratar och betar sig på olika sätt. Det finns emellertid ingen allmän teoretisk beskrivning av vilken typ av beteendeförändringar det handlar om eller vari skillnaden består. I den tolkning som gjordes av materialet framträdde emellertid två kvalitativt olika beteendeformer i barnens verbala och ickeverbala repertoar: OINSKRÄNKT respektive NORMKÄNSLIGT beteende. Medan oinskränkt beteende karaktäriseras av att barnet lever ut och agerar direkt utifrån sina behov, önskningar och upplevelser kännetecknas det normkänsliga beteendet av att barnets uttryck kanaliseras genom språkligt etablerade och socialt accepterade formuleringar och beteenden. Nedan följer två illustrationer.

Richard är ledsen och arg. Det har varit bråk om vem som ska ha vilken leksaksgubbe och den äldre och snabbare Klas hinner ständigt först.¹

1 Se 11. Transkriptionsnyckel för förklaring av notationen i exemplen.

Ex. 1 *Klas (K, 3;2) och Richard (R, 2;1) hemma hos Klas tillsammans med Richards mamma Åsa.*

520	Å:	kan inte du hämta den för han e så lessen nu så han komme inte förstå	[hon vänder sig till Klas och pekar på gubben som ligger på golvet]
521	R:	dä dä dä	
522	Å:	titta där haru sett va klas hitta	((Klas ger Richard gubben varvid Richard genast kastar iväg den och börjar gråta ännu mer))
523	R:	ja kasta den	
524	Å:	ja du kasta den ja du gör de när du blir arg hörru	
525	K:	här här	((Klas försöker ge Richard en annan gubbe))
526	R:	en liten gubbe en liten gubbe	((Richard gråter hejdlöst))
527	Å:	men richard gubben	

Richard agerar direkt på den känsla han upplever; ickeverbalt i form av att kasta iväg den efterlängtade gubben när han äntligen får den, och verbalt genom att först, nästan förvånat, kommentera det egna kastandet, och sedan genom att ackompanjera gråten med »en liten gubbe en liten gubbe«. Mammam hjälper honom att förstå vad som hände genom beskrivningen »ja du kasta den ja du gör de när du blir arg...«. Richards beteende i sekvensen ger intryck av att vara en direkt reaktion på det han erfar, utan inblandning av reflektion kring konsekvenserna för honom själv eller någon annan.

I nästa exempel ser vi ett beteende som jag beskrivit som normkänsligt. Även här är det Richard vi fokuserar på men nu är han drygt 2 år äldre. Det har varit stort tumult mellan två syskonpar efter att Eva (3;5) först bjudit på gurka men sedan ändrat sig och inte velat dela med sig. Richard (4;6) blir rasande över detta och knuffar med all kraft Eva rakt in i en dörr. Några minuter efteråt diskuteras händelsen med mammorna.

Ex. 2 *Richard (R, 4;6) tillsammans med sin mamma Åsa och Evas mamma Cecilia efter att ha knuffat Eva (3;5).*

553	R:	men ja sa så här till eva	[Richard vankar runt på golvet]
554	C:	mm	
555	R:	får vi lite gurka får vi lite gurka också () å då sa hon nej	((Richard pratar lite otydligt och fortsätter vandrandet)) [Han vänder sig till Cecilia]
556	C:	jaha sa du så?	[Vänder sig till Eva bortom kameran]
557	E:	mm	

(forts.)

- 558 Å: mm de asså de va ju klart att du vill [Åsa sitter på sängen och följer
ha gurka richard men de betyder ju Rickard med blicken]
inte att du får knuffa in eva i väg-
gen () de vet ju du också
- -
- 564 Å: **du ja ser på dej att du vet att du** [Sågs till Richard som fortfarande
har gjort nånting dumt vandrar omkring]
- 565 ((Richard stannar framför
henne och håller fast sina
armar i kors, gnuggar sig sen i
ögonen))
- 566 Å: **ska du bråka me mej nu bara för**
att ja säger åt dej
- 567 R: **näe**
-

Richard är fortfarande upprörd. Han vandrar runt, runt på golvet och verkar till en början mest tala till sig själv och återge – i ord – vad det är som hänt. När han i berättandet kommer fram till Evas agerande (rad 555) stannar han upp och vänder sig till Evas mamma. Hans egen mamma kommenterar sedan hans beteende och att hon ser att han är illa berörd. När Richard stannar upp framför henne verkar hans armar vilja fara ut och han håller fast dem som för att hindra dem att slå. Mamman reagerar på detta och visar det genom kommentaren »ska du bråka me mej nu bara för att ja säger åt dej«.

Beteendet visar att Richard här delvis lärt sig kontrollera och behärska sina impulser – även om scenen börjar med att han slåss. Han kan nu också använda språket för att för sig själv reglera och tolka vad det är som har hänt. Hans vandrande, berättande och kroppsuttryck – liksom mammans kommentarer kring detta – visar också att han är medveten om att han brutit mot en social kod: man får inte slåss. Han lyckas också genom att rent fysiskt hålla fast sig själv, hindra sig från att återigen falla igenom och slå till. Enligt den tolkning som föreslås här har Richard börjat anamma ett normkänsligt beteende.

Distinktionen mellan de två formerna av uttryck är betydelsefull såtillvida att den kan ge oss en ram inom vilken kognitiva, språkliga och emotionella aspekter av utveckling kan diskuteras tillsammans. Områden som inom den gängse vetenskapliga litteraturen ofta tenderar att hållas isär. Genom en (minst) tvådelad skiktning av beteendekluster underlättas den begreppsliga förståelsen av en transformering där barnet går från social-men-inte-socialiserad till social-och-socialiserad. Viktigt att poängtera i detta läge är emellertid att den socialiserade individen fortsätter att använda uttryck från olika nivåer av språklig socialisering. Inte minst när det gäller känslouttryck kan man se större barn såväl som vuxna uttrycka sig med vad som här kallas den oinskränkta beteendepertoaren där uttrycket primärt är en direkt reaktion på en inre upplevelse. Under större delen av en individs livstid ska därmed nivåerna ses som parallella snarare än ömsesidigt uteslutande.

För det lilla barnet finns det däremot inga alternativ. Den kognitiva och fysiologiska utvecklingen tar sin början i det oinskränkta beteendet. Detta ska emellertid inte tolkas som att små barn inte kan agera normadekvat. Inlärninng och anpassning till normer sker redan i fosterlivet (tillvänjning av mammans språkljud), men som tidigare forskning pekat ut (Keller-Cohen et al., 1979; Ochs, 1982, 1986; Shaw, 2004) verkar vissa beteendenormer kräva längre praktisering än andra. Bland dessa mer svårtillägnade koder finner vi kontroll av känslolimpulser och sociala konventioner för interaktion som rör »face«, d.v.s. människors behov av såväl integritet som samhörighet liksom de språkliga markörer vi har för att markera detta (t.ex. artighetsfraser, omskrivningar, tilltalsmarkörer, kännedom om ämnestabun; Goffman, 1959; Ting-Toomey, 1994; Miller, 2005).

Det enda vi med säkerhet kan studera detaljerat är yttre skeenden – tal och handlingar. Det vi vill förklara i barns utveckling handlar emellertid till stor del om inre skeenden som kognitiv, emotionell och personlig mognad. I den här föreslagna tolkningen av oinskränkt vs normkänsligt beteende fångas det empiriskt kontrollerbara yttre beteendet i form av språkliga och icke-språkliga handlingar. För att dessa ska kunna ses som en beskrivning av barnets inre utveckling måste vi postulera att verbalt och ickeverbalt beteende utgör en spegel av de inre, individuella kunskaper barnet besitter vid en given tidpunkt. Det antagandet har här gjorts och följer den induktiva slutledning som är gängse inom såväl humaniora som stora delar av naturvetenskapen.

När vi nu vänder oss till de handlingar som innefattas i den vuxnes scaffolding är det med utgångspunkt i att föräldrarnas handlande bidrar till att introducera och stödja utvecklandet av ett normkänsligt beteende hos barnet. Genom att i analysen ta fasta på kvalitativa skillnader i föräldrars beteende kunde föräldrars interaktion med barnen under deras första år delas in i två typer: SUFFLERING respektive HANDLEDNING. Medan sufflering indikerar att föräldern använder sin röst för att verbalisera något i barnets ställe vis a vis en tredje part, vänder sig föräldern i handledning direkt till barnet med kommentarer, förslag etc. som avser att föra barnets eget handlande vidare (se Gerholm, 2007 för vidare beskrivning).

5. Föräldrars sufflering

Innan barnet själv kommer till en språklig nivå där förväntade sociala markörer yttras mer eller mindre automatiskt i givna kontext använde föräldrarna ofta vad jag kallat sufflering. Det kan komma till uttryck genom att mamman i interaktionen verbaliserar barnets förväntade yttranden i barnets ställe, som vi ser exempel på nedan.

Ex. 3 *Klas (K, 3;2) och Richard (R, 2;1) med sina mammor, Cecilia (C) och Åsa (Å).*

359	R:	titta bil tut tuut tut tuut	[Han håller upp en traktor]
360	K:	de e ingen polisbil de e en traktor	
362	R:	näe	((Richard kastar traktorn i golvet))
363	Å:	richard man slänger inte saker eller hur näe vi leker me den men kl klas kan ju tro att de e en traktor så kan ju du tro att de e en polisbil ni kan leka varsina saker	((mamman plockar upp traktorn och Richard börjar dunka den i bordet))
364	C:	de kanske e en polistraktor	
365			((Richard håller fram traktorn mot Klas))
366	Å:	ska klas få den? varsegod säger Richard	

Barnen argumenterar kring vad som är vad och föräldrarna försöker stävja en gryende konflikt genom att medla. Det verkar ha effekt för plötsligt bestämmer sig Richard för att ge traktorn till Klas. Han gör den ickeverbala gesten (rad 365) och mamman förtydligar med den språkliga motsvarigheten »'varsegod' säger richard«.

Genom det här förfarandet lär sig Richard en talakt som typiskt följer på gåvor och erbjudanden i det samhälle där han växer upp. Föräldern säger före med den förmodade förhoppningen att barnet så småningom ska kunna hantera interaktionssekvenserna på egen hand. Bland de äldre barnen förekom sufflering endast i ett fåtal fall och rörde då alltid »varsegod«- respektive »tack«-fraserna. Även för de yngre barnen sufflerades artighetstilltal men också invitationer till andra barn eller benämningar för vad barnet antogs känna eller vilja. I takt med att barnet blir mer språkligt självgående ersätts suffleringsfraserna av en annan form av språklig vägledning: handledning.

6. Föräldrars handledning

Handledning karaktäriseras av att barnet är mer språkligt självgående men fortfarande i behov av stöd för att kunna placera de språkliga elementen i passande kontextuella ramar. Föräldern vänder sig då mer till barnet med uppmaningar om att säga någon specifik fras (»glöm inte att tacka«) eller med förklaringar kring det egna eller andras beteende (»gör inte så han blir arg«). Exemplet nedan kan illustrera processen. Nina blir handledd in i rollen som ansvarstagande storasyster och ges också rollen som uttolkare av lillebrors yttranden och önskemål.

Ex. 4 *Nina (N, 2;6) och Erik (E, 1;0) med deras mamma (G) på altanen vid huset.*

207	G:	näe erik nej nej	[Erik försöker klättra över stolen som står utställd för att hindra honom från att trilla nedför trappan till trädgården]
208	E:	näe	((skrattar och skriker))
209	G:	gå å säj till erik att han inte får gå ut där	[sägs till Nina]
210	N:	du får inte gå ut där erik	
211	G:	näe	
212	E:	näj	((han skrattar och skakar på huvudet))
213	G:	näj näj näj	((mamman skrattar, Nina ler)) [mamman och Erik turas om att säga "nej« ett tag]
214	E:	mamma mam mamma	((Erik stannar där han är, skrattar och gnäller omväxlande))
215			[mamman viskar något till Nina]
216	N:	du får inte klättra ner där på gräset de e kallt	[sägs till Erik]
217			((Erik skriker))
218	G:	va vill du vill du komma ner vill du komma	[sägs till Erik]
219	E:	nä dä dä	
220	G:	va säger han för nåt	[sägs till Nina]
221	N:	han vill klättra ner på gräset	
222	G:	tror du?	
223	N:	ja ja tror de	
224	G:	ska han få de då?	
225	N:	ja	((tvekande))
226	G:	näe	
227	N:	näe ja skoja bara ja skoja ju bara mamma	((tittar på mamman, talar fort))

Nina görs till sin mammas allierade vilket gör henne stolt och nöjd. Genom att fråga Nina om vad Erik säger och vad han kan vilja upphöjer hon också Nina till experten på området. På rad 215 viskar mamman något till Nina som resulterar i att Nina sedan vänder sig till Erik med frasen »du får inte klättra ner där på gräset det är kallt«. Nina ges här verktyg för att i andra situationer själv kunna hålla i scaffoldingramarna för Erik. Även om hon generellt verkar uppskatta övningen så ser man också av hennes svar på mammans fråga (rad 224) att hon inte är helt säker på vad som förväntas av

henne. Hon visar också en påtaglig oro när hon ger »fel« svar på frågan och rättar sig snabbt genom att hävda att det var ett skämt. Hennes yttre, talhastigheten och blicken på mamman tyder emellertid på något annat.

Handledningen men även till viss del suffleringen pågick i materialet under hela perioden mellan 1 och 5 år även då situationerna som föranledde föräldrastödet varierade. Ursprungliga suffleringsscener ersätts t.ex. av att föräldern när barnet närmar sig 3-årsåldern yttrar påminnelsefraser som »vad säger man?« i situationer som kräver en artighetsmarkör som »tack«, »varsegod«, »förlåt« etc. Såväl sufflering som handledning kan antas vara den kontinuerliga, relativt stabila, språkliga ram som omger barnet under förskoleåren och från vilken barnet också lånar in fasta fraser och beteendesequenser som det sedan praktiserar med andra barn i andra sammanhang.

7. Barnets utvecklingsgång: betydelsen av blickar

Det finns ingen socialisering annat än i relation till omgivningens reaktioner och responser, så även då vi nu riktar in oss på barnets bidrag till sin utveckling figurerar föräldrarna i analyserna. Medan vuxnas strategier till stor del sker verbalt – även om de ickeverbala signalerna inte ska underskattas, de är bara mindre utforskade – så är barnets försök till reglering och upprätthållande av scaffoldingverksamheten till stor del ickeverbala.

Fördelen med de ickeverbala signalerna är också att de kan iakttas redan hos de små, förspråkliga barnen.² Erik nedan har lämnats ensam med mig på husets altan medan mamman och storasystemen gått in för att fylla en vattenkanna. Erik har försökt klättra över en stol som hindrar honom från att trilla nedför trapporna till trädgården. Det var tidigare en rolig sysselsättning, försöka komma över och så hindras av mamman i sista stund. Ensam med mig blir upplevelsen annorlunda. Erik och jag har ingen etablerad scaffoldingpraktik att falla tillbaka på och han vet därmed inte ramarna för vad som händer eller kan hända.

Ex. 5 *Nina (N, 2;6), Erik (E, 1;0), deras mamma (G) och forskaren (T) på altanen vid deras hus.*

180	N:	xx mycke mycke me vatten	[mamman och Nina går för att fylla på en vattenkanna. Erik stannar med mig på altanen] ((Erik kryper genast iväg till stolen som blockerar trappan, han tittar på mig))
181	E:	nä nä	((Erik skrattar))

(forts.)

² »Förspråklig« ska här förstås i bemärkelsen att deras egen språkliga produktion är begränsad, inte att de skulle vara uteslutna från eller obekanta med språkliga strukturer.

- 182 T: nä *där* fåru inte va erik de vet ja ()
där får inte du va
- 183 ((Erik tittar undrande på mig))
- 184 T: nä
- 185 E: nä
- 186 T: näe
- 187 [Erik stannar, tvekar]
- 188 E: näj ((Erik tittar efter sin mamma och ställer sig upp))
- 189 E: näj [mammans och Nina hörs inifrån köket] ((Erik gnäller lite och tittar efter dem, tvekar och sätter sig))
- 190 E: va öjöjöjöj ((Erik ställer sig upp när mamman kommer tillbaks ut))
- 191 G: ajajaj ajajaj [till Erik]
- 192 T: han våga inte klättra över där för-
rän du kommer ut
-

Tillsammans med mamman vet Erik vad olika interaktionssekvenser kan föra med sig. De har en etablerad relationell ram som fungerar som stöd i sig. Ensamt med mig uppstår en osäkerhet, kommer jag att stoppa honom på samma sätt som mamman?; kommer jag att bli arg?; kommer jag att låta honom trilla och slå sig? Sammantaget blir det för många osäkerhetsfaktorer och Erik reagerar genom att avvakta. Han tittar upprepade gånger dels på mig dels efter ljudet av mamman. När hon åter är i närheten och inom synhåll slappnar Erik av och återgår till den ursprungliga sysselsättning, scaffoldingramarna är på plats.

Även hos de äldre barnen ser man ett ständigt kontrollerande av ramarna. De söker med blicken efter föräldern och försöker läsa av om det de gjort eller sagt är i rätt riktning – eller, för den delen, om föräldern upptäckt och kommer att reagera på att man befann sig utanför någon föreskriven norm. Exemplet nedan illustrerar båda formerna av blick. Systrarna Astrid och Ylva sitter och målar på en gemensam griffeltavla. Mamman sitter med vid bordet men är delvis sysselsatt med egna saker. Barnen har grälat om utrymmet på tavlan när Astrid kommer på att de kan dela av den med ett streck. Hon drar sen själv strecket som delar in tavlan i två olika stora delar där lillasysterns del är försvinnande liten.

Ex. 6 *Astrid (A, 4;11) och Ylva (Y, 3;2) vid köksbordet med en griffeltavla. Mamman och forskaren sitter med vid bordet.*

171	A:	de e din sida	((Astrid tittar åt sidan, sedan snabbt upp på mamman och mig))
172			[Ylva tittar länge på linjen utan att säga något]
173	Y:	fast inte på den där här kanten	[sägs till Astrid som ritar på sin sida men nära kanten] ((Ylva tittar på mamman och mig medan hon säger det))

Astrid, förmodligen själv medveten om det tveksamma i uppdelningen, sneglar snabbt upp mot mamman och mig, kanske för att se om vi kommer att kommentera handlingen. Lillasystemen å sin sida tittar först länge på strecket utan att säga något. Efter en stunds kontemplerande säger hon till Astrid samtidigt som hon tittar på sin mamma och sedan mig »fast inte på den där här kanten«. Jag har tolkat hennes blick som att hon stämmer av om det hon säger är en adekvat respons till händelsen. Hon har inte noterat systemens blick, inte heller de vuxenblickar mamman och jag utväxlar som kommentar till Astrids indelning men hon erfar att det är något konstigt med den och att det är på sin plats med en reaktion även om hon inte verkar kunna begreppsliggöra vari problemet består.

8. Betydelsen av fraser

I den vuxnes språkbruk till barnen återkommer vissa fraser regelbundet. Fokuserar vi på barnens produktion ser vi också fraser som återkommer (»det va han som började«), men även fraser som låter som hämtade från en vuxen talare. Det är egentligen inget konstigt med att språkliga yttranden produceras som fraser, men den traditionella fokuseringen kring ordet och den syntaktiska utvecklingen har medfört att den semantiska och kognitiva betydelsen av frasen har hamnat i skymundan.

Ett vardagligt men likväl tydligt exempel på frasens betydelse ser vi nedan där Klas uppmanas att återge vad tomten sa på julafton.

Ex. 7 *Klas (K, 3;9) tillsammans med mamman Cecilia (C) och Åsa (Å), mamma till Richard.*

95	C:	va sa jultomten när han kom till oss då klas? klas klas va sa jultomten när han kom till oss?
96	K:	han sa han sa finns de nära snälla barn här sa han inte alls
97	C:	sa han inte de? han glömde bort de våran tomte
98	Å:	näe va va de för tomte

Mamman verkar vara av uppfattningen att tomten sa vad som förväntades av honom, d.v.s. det finns inget som tyder på att hon försökte skapa en rolig historia. Hos Klas sitter tomtens förväntade fras som berget och den levereras i sin helhet innan minnet av den aktuella tomten hinner ikapp honom vilket får honom att avsluta satsen med en negering.

Fraser som »finns det några snälla barn här« är återkommande, kontextstyrda och starkt ritualiserade. Det gör det lätt att tänka sig att de erinras som just fraser. Majoriteten av ett barns yttranden kan emellertid inte lika enkelt härledas till specifika ritualiserade händelser, även om man ibland kan ana en förlaga genom att tonen och formuleringarna s.a.s. »sticker ut« i förhållande till barnets mer vardagliga samtalsstil. Nedan finns emellertid ett exempel där förlagan också diskuteras i sekvensen. Det är rimligt att tro att även fall som inte är lika explicita som detta följer ett liknande mönster, d.v.s. barn kopierar och praktiserar fasta fraser.

Klas och Rickard befinner sig i hallen hemma hos Klas. Rickards mamma ska gå iväg en stund och Rickard är upprörd över detta. Båda barnens mammor liksom jag försöker avleda Rickards uppmärksamhet och trösta honom genom att föreslå saker han kan göra under tiden mamman är borta.

Ex. 8 *Klas (K, 3;9), Richard (R, 2;8), Klas mamma, Cecilia (C), Richards mamma, Åsa (Å), och forskaren (T).*

370	T:	du kan filma med mej under tiden	[sågs till Richard]
371	Å:	jaa å där e ju pappa ola också å vet du va du kan ju visa petra den dära den dära som man stoppar ner dom där djuren i	
372	R:	mam mamma	((han går fram till mamman och försöker hålla kvar henne))
373	K:	ja så ja de e ingen idé å prata mamma du kan sticka direkt	[sågs till Åsa]
374			((alla vuxna skrattar))
375	K:	brukar du inte säga så till mormor?	((Klas vänder sig till Cecilia, låter osäker på rösten))
376	Å:	de e ingen idé å prata	
377	C:	ursäkta att ja skratta men de va för att ja tyckte ja kände igen den där kommentaren	[sågs till Klas]

Som vi ser i exemplet använder Klas ett yttrande som han hört sin mamma använda i andra situationer, mer specifikt när hennes mamma, Klas mormor, är på väg att gå efter att ha varit på besök. Att det är en frasering kopierad i sin helhet framkommer än tydligare av att Klas säger »mamma« fast han riktar sig till en annan mamma än sin egen.

Man kan anta att den kognitiva mognaden här ges möjlighet att ta stöd av de språkliga strukturerna. Fraserna lärs in som helheter men det är kanske

inte essentiellt att barnet förstår innebörden i allt det förmår producera. Man kan tänka sig att i takt med att den semantiska kunskapen och den emotionella och kognitiva mognaden ökar fylls luckorna i förståelsen i och att de fraser som barnet redan behärskar rent fonologiskt och syntaktiskt också begränsas till rätt kontexter men kanske också ges en större flexibilitet (t.ex. genom synonym-insättningar och syntaktiska variationer).

9. Praktiserande barn

Till en början är det föräldrarnas verbaliseringar som är drivande i den språkliga interaktionen, vilket exemplifierades ovan i sufflering och handledning. Under dessa faser är det oprövat mark barnet beträder och föräldrarnas medverkan är essentiell. När barnet blivit lite äldre och agerar mer språkligt självständigt kan man se barnet praktisera olika fraser och ickeverbala beteenden tillsammans med andra barn. Ofta används föräldrarna flitigt även här genom att barnet vänder sig till dem med yttranden som »nu gjorde jag så här mamma...«, »mamma nu sa jag så här...«, föräldrarnas scaffolding efterfrågas som en bekräftelse på att man förstått en struktur. Man kan kalla denna fas PRAKTISERING UNDER ÖVERINSEENDE. Enligt de data som studerats ackompanjeras den här formen av praktisering även av en stor mängd ekanden av såväl vuxnas som andra barns yttranden. Jämför man barns beteendemönster med den skala vi har för tidig språkutveckling skulle denna fas kunna jämföras med det man kallar vokabulär spurt, d.v.s. att ordproduktionen plötsligt ökar markant när barnet knäckt koden för ords relation till objekt och företeelser. I det här fallet är det inte relationen ord-objekt som framträtt utan snarare fras-situation. Exemplet nedan kan fungera som illustration.

Klas och Richard leker saftkalas hemma hos Klas. Deras mammor sitter också i rummet sysselsatta med småsystarna.

Ex. 9		<i>Klas (3;9), Richard (2;8) och Klas mamma Cecilia.</i>
207	K:	du måste ha den här på [Sägs till Richard] ((Klas försöker sätta på honom ett förkläde))
208	K:	mamma han måste ha den här så han inte spiller för du vill väl inte spilla på den fina tröjan?
209	R:	nä de vill man ju inte
210	K:	nu ska vi bara ta fram
211	R:	oj oj koppen [Richard tappar en mugg]
212	K:	vi sätter på den här ((Klas sätter på Richard en haklapp med snören som ska knytas i nacken))

(forts.)

- 213 C: du får va lite försikti klas du vet va
ja har sagt me snören runt halsen
man ska inte hålla på med sånt
- 214 K: **haklapp måste man ju ha**
-

Insmuget i den löpande språkliga interaktionen kommer fraser som låter som hämtade från en vuxen, t.ex. »du måste ha den här på« och, i ännu högre grad, »för du vill väl inte spilla på den fina tröjan«. Den yngre Richards roll i interaktionen är mer som attribut eller objekt än som fullvärdig lek-kamrat. Han vill emellertid inte vara sämre han utan ekar vid flera tillfällen Klas förnumstiga ton (rad 209).

Den Klas i första hand interagerar med i exemplet ovan är mamman, han spelar upp en sekvens för henne och söker uppmuntran och/eller bekräftelse på att han fått till interaktionen riktigt. Liknande interaktionsmönster, där barnet använder sig av och testar nya former av uttryck ser man också i interaktion mellan barn där föräldern inte finns närvarande. Genomgående i materialet finns exempel på hur barn iklar sig olika roller i leken. Barnen kan här sägas praktisera den handledningsroll som de själva upplever med sina föräldrar. Det ena barnet, typiskt det äldre, talar om vad som gäller för den andra genom yttrande som »gör så här«, »säg så här«, »man måste göra så här för att...«

Vad som skiljer dessa former av handledning från dem barnen själva upplever i förälder-barn interaktionen är att den bakomliggande kunskapen hos det stora barnet inte överensstämmer med den generelle vuxnes. I exemplet nedan kommer detta fram tydligt. Klas argumenterar för att Richard inte kan hålla (låtsas)kaffe i muggen eftersom »det är varmt som sjutton gubbar«. När han sedan ska utveckla detta och försöka relatera problemet med värme till att Richard inte får hålla får han emellertid problem. Anledningen till att en vuxen inte vill att barn ska hålla på med varma föremål är att de kan bränna sig. Så långt är även Klas med även om det mycket väl kan tänkas att han upprepar en fras i sin helhet utan att vidare reflektera över betydelsen. Problemet uppstår i kopplingen mellan att bränna sig och att det är ett problem i allmänhet och något som vuxna ser som sin uppgift att skydda barn ifrån. För Klas är detta bakomliggande förhållande inte givet. Han försöker hitta en anledning till att det skulle vara problematiskt om Richard bränner sig och kommer efter en del tvekan och omtagningar fram till att »den här kan knaka« – oklart vad »den här« syftar till. Efter detta känner han sig åter på säker mark och avslutar med den retoriska frågan »å de vill du väl inte«.

Ex. 10 *Klas (K, 3;9), Richard (R, 2;8) hemma hos Klas.*

281	K:	här kan ni få en kaffe	
282	R:	ja håller	((Richard försöker ta muggen från Klas men Klas håller undan))
283	K:	nej ja håller för här kan vara varmt som som sjutton gubbar å du kan bränna dej å då å då å då kommer den här å knaka å de å de vill du väl inte	
284	R:	näe men ja vill ha SAFT	((Richard slår efter Klas))
285	K:	här e saft	((Klas ger Richard en mugg))

De fraser och beteenden som illustrerats ovan kan sägas vara kopierade från den vuxenvärld barnen känner till. Men medan kopiering, modellering och internalisering pågår livet igenom måste det finnas en kognitiv och social mognad hos barnet för att de normkänsliga beteendena ska bli default agerandet. Vi vet att små barn kopierar beteenden från omgivningen (Dunn & Kendrick, 1982; Dunn & Munn, 1986). Men ett litet barn som inte har den bakomliggande mognaden kommer i ett eller annat hänseende att avslöja detta genom att bryta mot de sociala och/eller emotionella regler som hänger samman med beteendet. Det är precis denna brist på mognad och detta avslöjande som syns i Klas uttryck kring den varma kaffepannan. Han må vara på god väg att internalisera den normkänsliga beteenderamen för vissa typer av händelser men dessa bottnar inte i internaliserade tanke- och handlingsmönster.

10. Diskussion och teoretisk återanknytning

Föräldrarnas roll i barnets utveckling kan inte underskattas. Vi vet sedan tidigare att föräldrar använder olika strategier för att påverka barn i någon viss riktning och att de sociala koderna för uppförande hör till det område som tar mest tid. Två av de beteenden föräldrar använder – sufflering och handledning – har diskuterats här. De beskrivs som faser då de följer på varandra och tenderar att vara relaterade till barnets ålder och språkliga nivå (Gerholm, 2007). Genom de verbala strategierna ges barnet en förlaga att följa samt information om de sammanhang där olika fraser och beteenden passar in.

I det förslag som presenterats här har också barnets roll för utvecklingen lyfts fram. Baserat på ett longitudinellt material fyllt av bl.a. ickeverbala detaljer som blickbeteenden framkommer att barn upprätthåller interaktionsramarna och scaffoldingpraktiken på ett mycket aktivt sätt. Förutom blickar sker det genom att regelbundet eller vid behov påkalla föräldrarnas uppmärksamhet, genom verbala yttranden som »mamma, titta...«

»mamma, nu gjorde/sa jag så här...« eller – vilket var mer utpräglat bland de mindre barnen i materialet – genom att använda emotiva uttryck som torrgråt, kvidanden, kasta sig på golvet etc. (se Gerholm, 2007).

Med fortsatt fokus på barnets roll i utvecklingen argumenterades också för behovet av delvis ny terminologi. För att tydliggöra skillnaden mellan barnets uttryck under de första åren i jämförelse med de uttryck man ser längre fram i utvecklingen förslogs begreppen oinskränkta (*unrestricted*) respektive normkänsliga (*normsensitive*) handlingar.

Barnets första beteendemönster är oinskränkta vilket innebär att de kännetecknas av dels den begränsade kognitiva och fysiologiska mognad barnet har – att det till stor utsträckning styrs av inre processer och behov (e.g. Piaget, 1969/2000; Thelen & Smith, 1994) – dels att barnet som en följd av detta reagerar och agerar utan någon uppenbar hänsyn till sociala normer och omgivningens reaktioner på beteendet. Detta syns t.ex. i sekvenser där små barn knuffar eller slår ett annat barn. Det lilla barnet utför sin handling och får en reaktion hos det andra barnet men också hos den vuxne. Det signifikanta är emellertid att det antingen inte förväntar sig en reaktion från den vuxne – och kanske inte från det andra barnet heller – eller också inte inkluderar detta senare event i sitt agerande. Jämför man detta med det lite äldre barnet (från ca 3 år) så ser man att det äldre barnet som utför samma handling följer ett annat mönster där det ofelbart tittar upp på den närvarande vuxne (i materialet en förälder och/eller forskaren) direkt efter handlingen och innan någon reaktion har hunnit förmedlats verbalt eller ickeverbalt. Agerandet tyder på en medvetenhet om sekvensens konsekvenser, om rutinen kring händelser som dessa. Barnet avstår inte med nödvändighet från agerandet men mönstret för vad som kommer att hända är etablerat.

Språkanvändningen under fasen av en uteslutande oinskränkt beteendepertoar innebär också att barnet använder språket på ett liknande sätt som det använder de redan bemästrade ickeverbala uttrycken. Parallellt med att barnet utför en handling, som t.ex. att knuffa, yttras ord som »dumma«; eller »mamma« då det lyser upp vid återseende; eller för den delen »en liten gubbe« som vi såg hos Richard, ex. 1. Från att under det första året endast ha haft ickeverbala och vokala medel att interagera med har det nu också ord men det är ingen kvalitativ skillnad i hur de använder orden i förhållande till övriga kommunikativa drag. Under denna fas upprätthålls scaffoldingramarna till största delen av föräldrarna och är beroende av deras följsamhet (Brazelton & Cramer, 1990), men i takt med barnets ökade medvetenhet på föräldrarnas agerande övergår också en del av ramansvaret till barnet.

Genom den repetitiva interaktionen med föräldrar och syskon i kombination med den ökade kognitiva mognaden och muskelkontrollen skapar sig barnet kunskap om andra (Wallis & Poulton, 2001; Thelen & Smith, 1994; Rovee-Collier, 1990). Omvärldens reaktioner på barnets eget be-

teende leder till en djupare förståelse av att och hur det egna beteendet genererar andras beteende. Så småningom medför det att barnet anpassar det egna beteendet efter de förväntningar det har om den andre. Barnet fortsätter förmodligen att säga och göra saker som strider mot gängse sociala koder men kommer också i större utsträckning att vara medveten om detta, vilket märks på dels blickbeteendet (som vi såg hos Astrid i ex. 6) men också genom att barnet med fraser som »mamma nu sa jag så här«, »mamma nu gjorde jag så här...« eftersträvar bekräftelse och uppbackning kring att det är på rätt väg, att de har tolkat en situation riktigt och att det behärskar de gällande verbala koderna för detta. Man kan också se det i språkliga yttranden som »förlåt« eller, vilket är vanligare, »det var han som började«, vilket antyder att barnet vet att det har utfört något felaktigt men också förstår att man kan lägga över ansvaret för detta på en motpart. Man har ingått i en ritual och den andra avvek på något sätt från regelverket, som man själv tolkade det. Både »förlåt« – att själv ta på sig skulden och ansvaret – och »det var han som började« är uttryck för en medvetenhet om konsekvenser och att föräldrarna kommer att reagera på det som skett.

I materialet verkar det emellertid vara så att barnen under åren 2 till 4 framför allt använde de verbala ursäkterna eller förklaringarna när föräldern var närvarande. När de tror sig vara obehagade utför de handlingarna med endast en snabb blick mot mig – som inte ingår i någon scaffoldingram med dem på samma sätt och som de också noterat inte ingriper med samma regelbundenhet. Jag har tolkat detta som att deras känslighet för normer fortfarande är begränsad och helt beroende av den vuxnes närvaro samt erfarenheten de har av vad som händer tillsammans med en specifik vuxen. Detta skulle kunna tyda på att det mellan det oinskränkta och det normkänsliga finns en fas av s.k. MOTTAGARKÄNSLIGA beteenden, där barnet snarare än att förhålla sig till och agera utifrån allmänna sociala påbud tar hänsyn till och reflekterat kring endast den specifika andres reaktioner (se Gerholm, 2007, för vidare diskussion).

Föräldrarnas enträgna scaffoldingpraktik i kombination med barnets förmåga att sälla fram mönster i stimuli (Naigles, 2002) leder till att barnets kunskaper om specifika interaktionsstrukturer (scripts), olika föräldrars reaktioner och ageranden etc., generaliseras och utvecklas till beteendenormer som styr hur barnet agerar oavsett interaktionspartner. I empirin ser man detta genom att barnet även utanför specifika interaktioner med en verklig person börjar använda och laborera med beteenden och fraser i leken. Det kan vara genom monologiska dialoger under ensamlek, de tröstar och tillrättavisar dockor på liknande sätt och med samma språkliga uttryck som de själva möter; det kan också vara i deras bemötande av andra barn och deras reaktioner på andra barn eller vuxnas ageranden. I lekarna tar barnet gärna den mer dominerande föräldrarollen, vilket vi såg i Klas saftkalas med Richard ovan. Under dessa övningar används fortfarande föräldrarna som

ett stöd och barnet checkar av med såväl blickar (som hos Ylva i ex. 6) som frågor (som Klas i ex. 9) om deras användning av interaktionsaspekterna håller måttet. Feedbacksökande som också fyller den funktionen att det drar in föräldern i en fokuserad interaktion och medverkan, de aktiverar scaffoldingpraktiken om än som mer självständiga aktörer. Genom detta beteende skönjer man också övergången till det som här kallats ett normkänsligt beteende.

Början av denna period kännetecknas av en strid ström av fraser som barnet plockat från omgivningen och som det praktiserar i olika sammanhang i sin fortsatta strävan att bringa ordning i vad som hör vart. Såväl fraserna som det ickeverbala beteendet utmärks nu av att barnet är medveten om dyadiska relationer och att en individs uttryck reflekteras i den andres. Till en början förstår emellertid inte alltid barnet innebörden i alla yttranden det förmår producera eller i vilka sammanhang kommentaren hör hemma i (som vi såg i ex. 8). Men de normkänsliga uttrycken kan kopieras och övas även utan en fullständig förståelse av dem. Med tiden växer barnet i dem även kognitivt och socialt. Fraserna i sig kan därmed ses som en slags ledstång som barnet tar stöd av för att ta sig vidare i språkutvecklingen – och förmodligen även i den kognitiva och emotionella utvecklingen även om det ännu är en öppen fråga. Ledstången blir på så sätt också en avgränsning för vad, i den stora mängd av information som finns, barnet på sikt gör till sitt.

Om man slutligen placerar in detta resonemang i ett större perspektiv kan sägas att utvecklingen kommer till stånd genom det konstanta inflytandet av erfarenheter och kognitiv mognad inom områden som kategorisering (Rice, 1984; Gauvain, 2001), theory of mind (Bretherton & Beeghly, 1982), sociala känslor som skam och stolthet (Scheff, 1988; Kemper, 2000), som förenas genom de gemensamma krafterna av kognitiv utveckling (Gauvain & Perez, 2006), språktillägnande (Clark, 2003), juvenil lek (Lewis, 2000) liksom genom föräldrars scaffolding (Askland & Sataoen, 2003; Gerholm, 2007). Erfarenheter som i sig själva, och genom att utgöra delar av repetitiva scripts, skapar och förändrar den individuella utvecklingen. För små barn och barn i förskoleåldern krävs föräldrarnas stöd för att den normkänsliga beteendestrukturen ska introduceras. Detta görs till största delen genom språket. Språket binder samman de olika delarna av utveckling och mognad, utgör verktyg med vilka barn introduceras till samhället och dess strukturer men är också både mål och medel för barnets eget arbete mot språklig socialisering.

11. Transkriptionsnyckel

<i>kursivt</i>	<i>emfas</i>
?	frågeintonation
VERSALER	höjd röststyrka
xx	ohörbart
()	pauser och tystnader
(())	markerar ickeverbala aspekter och står i den andra kolumnen
[]	kommentarer till kontextuella händelser
fetstil	markerar de delar av transkriptionen som diskuteras i texten

REFERENSER

- ASKLAND, L. & S.O. SATAØEN (2003): *Utvecklingspsykologiska Perspektiv på Barns Uppväxt*, Liber Förlag.
- BANDURA, A. (ed.), (2006): *Psychological Modeling: Conflicting theories*, Aldine Transaction.
- BATES, E., BRETHERTON, I., SHORE, C. & S. MCNEW (1983): Names, gestures, and objects: Symbolization in infancy and aphasia. IN: Nelson, K. E. (ed.): *Children's Language Vol.4*, (s. 59-123), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BELLINGER, D. (1979): Changes in the explicitness of mothers' directives as children age. IN: *Journal of Child Language* 6 (s. 443-458).
- BLOOM, L. (1991): *Language development from two to three*. Cambridge University Press.
- BRAZELTON, T. B. & B. G. CRAMER (1990): *The Earliest Relationship: Parents, infants, and the drama of early attachment*, Da Capo Press.
- BRETHERTON, I. & M. BEEGLY (1982): Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. IN: *Developmental Psychology*, 18/6, (s. 906-921).
- BRUNER, J.S., ROY, C. & N. RATNER (1982): The beginning of request. IN: Nelson, K.E. (ed.): *Children's language Vol 3* (s. 91-138), London: Lawrence Erlbaum Associates.
- CLANCY, P. (1986): The acquisition of communicative style in Japanese. IN: Schiefelin, B. & E. Ochs (eds.): *Language socialization across cultures*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CLARK, E. V. (2003): *First language acquisition*. Cambridge University Press
- DUNN, J. & C. KENDRICK (1982): *Siblings: Love, envy and understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DUNN, J. & P. MUNN (1986): Siblings and the development of prosocial behaviors. IN: *International Journal of Behavioral Development*, 9, (s. 265-284).
- DURANTI, A. & C. GOODWIN (eds.) (1992): *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*, Cambridge: Cambridge University Press.
- EISENBERG, N. & P.H. MUSSEN (1989): *The Roots of Prosocial Behavior in Children*, Cambridge University Press.
- FERNALD, A. (1989): Intonation and communicative intent in mothers' speech to infants: Is the melody the message? IN: *Child Development*, 60, (s. 1497-1510).
- FOSTER, S. H. (1990): *The Communicative Competence of Young Children*. London & New York: Longman.

- FREUD, S. (1921): *Group Psychology and the Analysis of the Ego*, New York: Bantam Books, 1960.
- GAUVAIN, M. (2001): *The Social Context of Cognitive Development*. New York: Guilford Press.
- GAUVAIN, M. & S. M. PEREZ (2006): The Socialization of Cognition. IN: Grusec, J. E. & P. D. Hastings (eds.): *Handbook of socialization*, (s. 588-613). New York: The Guilford Press.
- GERHOLM, T. (2007): *Socialization of verbal and nonverbal emotive expressions in young children*, Doctoral Thesis, Stockholm University: Dept. of Linguistics.
- GLEASON, J. B. & S. WEINTRAUB (1976): The acquisition of routines in child language. IN: *Papers and Reports on Child Language Development 10*, Stanford University.
- GOFFMAN, E. (1959): *The presentation of self in everyday life*, Garden City, NY: Doubleday/Anchor.
- GOFFMAN, E. (1974): *Frame Analysis*. New York: Harper & Row.
- GORDON, D. & S. ERVIN-TRIPP (1984): The structures of children's requests. IN: Schiefelbusch, R. L. & J. Pickar (eds.): *The acquisition of communicative competence* (s. 295-322), Baltimore MD: University Park Press.
- KELLER-COHEN, D., CHALMER, K. C. & J. E. REMLER (1979): The development of discourse negation in the nonnative child. IN: Ochs, E. & B. Schieffelin (eds.): *Developmental Pragmatics*, Academic Press.
- KEMPER, T. D. (2000): Social models in the explanation of emotions. IN: Lewis, M. & J. M. Haviland-Jones (eds.): *Handbook of Emotions* (2nd ed). New York: The Guilford Press.
- LABOV, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- LEDINE-TERRY, H. (1995): *Language & Context. A functional linguistic theory of register*. London: Pinter.
- LEWIS, K. P. (2000): A Comparative study of primate play behavior: Implications for the study of cognition. IN: *Folia Primatologica*, 71/6, (s. 417-421).
- LINELL, P. (1999): *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. John Benjamins Publishing Company.
- MILLER, K. (2005): *Communication Theories: Perspectives, processes, and contexts* (2nd ed), New York: McGraw-Hill.
- MILLER, K. & L. L. SPERRY (1987): The socialization of anger and aggression. IN: *Merrill-Palmer Quarterly*, 33/1, (s. 1-31).
- MUNDY, P. & A. GOMES (1998): Individual differences in joint attention skill development in the second year. IN: *Infant Behavior and Development*, 21, (s. 469-482).
- NAIGLES, L. R. (2002): Form is easy, meaning is hard: resolving a paradox in early child language. IN: *Cognition*, 86/2, (s. 157-199).
- NELSON, K. (1981): Social cognition in a script framework. IN: Flavell, J. & L. Ross (eds.): *Social Cognitive Development*, New York: Cambridge University Press.
- OCHS, E. (1982): Talking to children in Western Samoa. IN: *Language in Society* 11 (s. 77-104).
- OCHS, E. (1986): From feeling to grammar: A Samoan case study. IN: Schieffelin, B. & E. Ochs (eds.): *Language socialization across cultures*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PIAGET, J. (1969): *The Psychology of the Child*, Basic Books Inc., 2000.
- PSATHAS, G. (1995): *Conversation Analysis. The study of talk-in-interaction*, London: Sage Publications.
- RICE, M. E. (1984): Cognitive aspects of communicative development. IN: Schiefelbusch, R. L. & J. Pickar (eds.): *The Acquisition of Communicative Competence*. Baltimore, MD: University Park Press.

- RICE, M. E. & J. E. GRUSEC (1975): Saying and doing: Effects of observer performance. IN: *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, (s. 584-593).
- ROVEE-COLLIER, C. K. (1990): The 'memory system' of prelinguistic infants. IN: Diamond, A. (ed.): *The Development and Neural Bases of Higher Cognitive Functions*. New York: Academic Press.
- RUSHTON, J. P. (1975): Generosity in children: Immediate and long term effects of modeling, preaching and moral judgement. IN: *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, (s. 459-466).
- RUTHERFORD, E. & P. MUSSEN (1968): Generosity in nursery school boys. IN: *Child Development*, 39, (s. 755-765).
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. & G. JEFFERSON (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. IN: *Language*, 50/4, (s. 696-735).
- SANFORD, N. (2006): *Self and Society: Social change and individual development*, Aldine Transaction.
- SCHEFF, T. J. (1988): Shame and conformity: The defence-emotion system. IN: *American Sociological Review*, 53, (s. 395-406).
- SCHIEFFELIN, B. (1979): Getting it together: An ethnographic approach to the study of the development of communicative competence. IN: Ochs, E. & B. Schieffelin (eds.): *Developmental Pragmatics*, Academic Press.
- SCHIEFFELIN, B. (1986): Teasing and shaming in Kaluli children's interaction. IN: Schieffelin, B. & E. Ochs (eds.): *Language socialization across cultures*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SHAW, G. B. (2004): *A Treatise on Parents and Children*, 1st World Library – Literary Society.
- SPENCE, M. J. & A. J. DeCASPER (1987): Prenatal experience with low-frequency maternal voice sounds influences neonatal perception of maternal voice samples. IN: *Infant Behavior and Development*, 16, (s. 133-142).
- THELEN, E. & L. B. SMITH (1994): *A Dynamic System Approach to the Development of Cognition and Action*. London: MIT Press.
- TING-TOOMEY, S. (1994): *The Challenges of Facework: Cross-cultural and Interpersonal Issues*, Albany: State University of New York Press.
- TOMASELLO, M. (1986): Joint attention and early language. IN: *Child Development*, 57, (s. 1454-1463).
- TOMASELLO, M. (1988): The role of joint attentional processes in early language development. IN: *Language Sciences*, 10, (s. 69-88).
- VYGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WALLIS, K. C. & J. L. POULTON (2001): *Internalization: The origins and construction of internal reality*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- WERTSCH, J. V. (1998): *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- WOOD, D., BRUNER, J. S. & G. ROSS (1976): The role of tutoring in problem solving. IN: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, (s. 89-100).
- YIN, R. K. (1984): *Case Study Research: Design and Methods*, Newbury Park, CA: Sage.