



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Hugvísindasvið

„Á ég að búa til risaeðlu fyrir þig?“

Rannsókn á þremur samskiptaferlum í máli barna

Ritgerð til M.A.-prófs

Kolbrún Ýrr Bjarnadóttir

Maí 2012

Háskóli Íslands
Hugvísindasvið
Íslensk fræði

„Á ég að búa til risaeðlu fyrir þig?“

Rannsókn á þremur samskiptaferlum í máli barna

Ritgerð til M.A.-prófs

Kolbrún Ýrr Bjarnadóttir

Kt.: 270385-3469

Leiðbeinandi: Þórunn Blöndal

Maí 2012

Ágrip

Viðfangsefni þessarar ritgerðar er að fara í saumana á þrenns konar samskiptaferlum í máli barna, sem flest eru rúmlega 5 ára gömul, með aðferðum samtalsgreiningar (e. *Conversation Analysis: CA*). Markmiðið var að skoða hvernig samtöl Kötlu (5 ára og 10 mánaða) við jafnaldra, yngri bróður og afa byggjast upp en áherslan er á þrenns konar samskiptaferli: 1) lotur (e. *conversational turns*) og lotuskipti (e. *turntaking*), 2) endurtekningar (e. *repeats*) og 3) viðgerðir (e. *repairs*). Notast var við fimm upptökur af samtölum Kötlu við sex aðra málhafa, dæmi valin sem hentuðu viðfangsefninu og þau skráð með aðferðum samtalsgreiningar eftir nákvæma hlustun.

Niðurstaðan gefur vísbendingu um að lotuskipti séu almennt „hreinni“ hjá börnum en fullorðnum þar sem þau fyrrnefndu skiptast á um að hafa orðið án þess að mikið sé um skörun eða samhliða tal. Börn virðast jafnframt hjálpast minna að við að byggja upp lotur en fullorðnir málhafar enda hafa þau að jafnaði ekki eins mikla sameiginlega reynslu og þeir, hvorki á mynstrum tungumálsins né á því sem um er rætt. Þrátt fyrir þetta eru börn á þessum aldri að einhverju leyti orðin fær í því að spinna saman sögur í sameiningu. Almennt virðast börn gefa hvort öðru svigrúm til að ljúka frásögn áður en annar fær orðið og því er minna um endurgjöf en gengur og gerist í hversdagslegum samtölum fullorðinna þar sem algengt er að orðum sé skotið inn hér og þar.

Gögnin sem notast var við benda til þess að börn noti endurtekningar að mörgu leyti á sama hátt og fullorðnir, til dæmis til að staðfesta svar eða festa sér það í minni, koma umræðuefni að í samtali eða sýna áhuga og samstöðu. Börn virðast þó leika sér meira að orðum, m.a. með því að endurtaka og ríma auk þess sem þau eru ef til vill ómeðvitaðri en fullorðnir um hversu leiðigjarnar endurtekningar geta verið í miklum mæli. Þau gera sér grein fyrir því að nauðsynlegt er að endurtaka setningar eða orð ef um samhliða tal er að ræða og nota endurtekningar jafnframt til að læra að nota tungumálið á viðeigandi hátt.

Athugun á viðgerðum í máli þessara barna leiddi í ljós að börn virðast ekki hika við að leiðrétta viðmælendur sína en að þau leiðrétti sig síður sjálf. Viðgerðirnar virðast vera nokkuð óvægnari og minna duldar en hjá fullorðnum málhöfum og börnin virðast lítið velta því fyrir sér hvort viðmælendur þeirra komi vel út í samtalinu eða nái að halda andliti (e. *face saving acts*).

Abstract

This essay examines with the method of Conversation Analysis (CA) three types of dialogical processes in children's speech which are mostly around five years old. The goal was to explore Katla's (5 years and 10 months old) conversations with her peers, her younger brother and her grandfather and examine how they are constructed. The emphasis is on these communicational processes: 1) conversational turns and turn-taking, 2) repetitions and 3) repairs. Five recordings of Katla's conversations with six other participants were utilized and examples were chosen that suited the subject matter. After listening to the conversations they were transcribed following the conventions of CA.

The conclusion suggests that turn taking is usually "cleaner" for children than adults since children typically complete their turns themselves without any overlap or simultaneous speech. Furthermore children appear to use less assistance in building up turns, probably due to less knowledge of the language itself and of the topics discussed. Despite these facts, children at this age are capable of inventing stories in cooperation. In general children appear to give each other the opportunity to complete their accounts before they move to the next topic. Therefore we find less feedback than in adult conversations where it is considered a part of the common knowledge in interaction to indicate to the current speaker that his words are appreciated by the other participants in the dialogue.

The data which is used in this research suggests that children use repetition in a similar manner as adults, e.g. to confirm an answer or memorize it, to present a topic into a conversation or to show interest and solidarity. Despite of that, children seem to play more with words by e.g. repeating and rhyming, and they may be less aware than adults to the fact that too many repetitions can be tedious. Children realize that it can be necessary to repeat words or sentences uttered during simultaneous speech and furthermore they seem to use the repetitions to learn the language appropriately.

Regarding repairs, children seem to repair their interlocutors' utterances more often than they correct themselves. The repairs appear to be harsher and more overt than in adults' dialogues, children do not seem to consider their interlocutors' feelings in the conversation nor do they practice any face saving acts in situations where one would expect them in dialogues with adults.

Formáli

Ritgerð þessi er lögð fram til M.A.-prófs í íslenskum fræðum við Íslensku- og menningardeild Hugvísindasviðs Háskóla Íslands og er metin til 30 ECTS eininga.

Áhugi minn á talmáli í samskiptum og vinna með aðferðum samtalsgreiningar hefur farið stigvaxandi síðustu ár. Lokaritgerð mín til B.A.-prófs fjallaði um beina ræðu í samtölum; hvernig hún er kynnt, hver virkni hennar er í samtölum, setningarleg einkenni hennar og staða innan frásagnar. Áhugi minn á máltöku barna og barnamáli almennt ásamt þeirri staðreynd að eðlileg samtöl barna hafa lítið sem ekkert verið rannsökuð hérlendis varð til þess að ég ákvað að leggja áherslu á þetta viðfangsefni.

Ritgerð þessi var, líkt og B.A. ritgerð mín, unnin undir leiðsögn Þórunnar Blöndal, dósentis í íslenskri málfræði og málnotkun við Háskóla Íslands. Hún er frumkvöðull á þessu sviði hvað varðar kynningu á greininni, kennslu og skrif um efnið á íslensku, en hún kveikti enn fremur áhuga minn á samtalsgreiningu sem fræðigrein. Ég vil þakka henni innilega fyrir góðan stuðning og samstarf við vinnslu þessarar ritgerðar sem og frábæran vinskap til framtíðar. Þar að auki eiga Egill Thoroddsen og Gréta Björg Jakobsdóttir heiður skilið fyrir tæknilega aðstoð og prófarkalestur. Best er að halda því til haga að ritgerð þessi hefði ekki þróast á þann veg sem hún gerði ef ekki væri fyrir börnin mín, Brynju Karítas og Baldur. Þau veita mér innblástur og greiðan aðgang að efni sem er kjörið að nota í rannsóknum sem þessum. Þeim og öðrum þátttakendum í samtölunum sem ég notaðist við á ég því mikið að þakka.

Samtöl barna og tungumálið yfir höfuð eru endalaus uppspretta gleði og einkennast af frjóum jarðvegi líkt og lífið sjálft. Hægt er að vinna með þau og skoða út frá ýmsum sjónarhornum og hér er það sjónarhorn samskiptanna sem er í brennidepli.

Efnisyfirlit

1 Inngangur	1
2 Samtalsgreining	4
2.1 Upphaf og þróun	4
2.2 Gögn og aðferðafræði í samtalsgreiningu	6
2.3 Rannsóknir á samskiptum barna	7
3 Máltaka barna	10
3.1 Rannsóknir á máltöku barna - sögulegt yfirlit.....	11
3.2 Chomsky og málkunnáttufræðin	13
3.3 Rannsókn á þremur samskiptaferlum í máli barna	16
4 Samtöl barna	19
4.1 Lotur og lotuskipti í máli barna.....	19
4.1.1 Lotan - grunneining samtala	19
4.1.2 Að halda andlitinu	28
4.1.3 Endurgjöf	30
4.1.4 Samloðun og samloðunartengi	32
4.2 Endurtekningar í máli barna	34
4.3 Viðgerðir í máli barna	41
5 Umræður um niðurstöður	46
6 Lokaorð	51
Heimildaskrá	53

1 Inngangur

Tungumál er flókið kerfi sem gerir það að verkum að okkur finnst mjög merkilegt að ung börn læri að tala en það gera þau yfirleitt án mikillar fyrirhafnar. Börn læra tungumál áður en þau kunna að leggja saman tvo plús tvo og áður en þau læra að skrifa. Það þarf ekki að kenna þeim að tala; þau læra málið að mestu leyti sjálf (Fromkin o.fl. 2003:342). Þegar við hugsum um það hvernig við lærum tungumál er oft það fyrsta sem við tengjum við hugtakið *tungumál* sá hluti þess sem snýr að málfræði og orðabókum. Þetta sjónarhorn er afvegaleiðandi á tvennan hátt. Annars vegar fjarlægir það tungumálið úr þeirri félagslegu umgjörð sem það á heima í. Hins vegar dregur það upp mynd af tungumálinu sem samsafni af stökum hlutum í framleiðsluferlinu (e. *process/product*) frekar en að leggja áherslu á að málið sé hluti af virku (e. *dynamic*) kerfi til samskipta (Clark 2009:22).

Á fyrstu árunum öðlast börn færni í fimm þáttum tungumálsins: hljóðkerfisfræði (e. *phonology*) þess, merkingarfræði (e. *semantics*), formgerð (e. *morphology*), setningarfræði (e. *syntax*) og málnotkunarfræði (e. *pragmatics*) en án samskipta væri þeim þetta ómögulegt. Samskiptum er hægt að lýsa sem breytilegu eða virku ferli þess að skiptast á hugsunum, tilfinningum eða upplýsingum við aðra. Við getum haft samskipti eða tjáð okkur með ýmsum hætti. Mögulegt er að nota óyrta (e. *nonverbal*) tjáningu, t.d. kinka kolli, notað ákveðnar handa- eða höfuðhreyfingar eða láta í ljós afstöðu með svipbrigðum. Við notum líka tungumál, táknmál, ritmál, myndir, myndletur eða jafnvel morsmerki til að koma boðum áleiðis til annarra. Samskipti fela í sér ákveðna framsetningu, sendingu og viðtöku skilaboðanna sem um ræðir sem oftast verða til fyrir ásetning. Þróun samskipta hefst um leið og við fæðumst í þennan heim, barn getur til að mynda tjáð sig áður en það þróar hljóðin sem fylgja tungumáli þess og formgerð (Szekeres 1990:7-8).

Hæfileikar til orðræðu og samskipta (e. *discourse skills*) felast í flóknu samspili margra þátta á borð við félagslega virkni (e. *social function*), samhengi (e. *contextual*), vitsmuni (e. *cognitive*), orðasafn (e. *lexical*) og málfræðilega virkni (e. *grammatical functions*). Þrátt fyrir að börn hafi flest náð að tileinka sér meginkjarna málfræðilegra og hljóðkerfisfræðilegra hliða tungumálsins um þriggja ára aldur þá er ýmislegt annað sem fylgir því að læra tungumál og þróast áfram fram á skólaár (Fletcher og MacWhinney 1995:7). Til að vera fullfær um að taka þátt í mismunandi gerðum samtala þurfa málnotendur að þróa með sér margs konar færni. Þá er átt við færni á borð við að fá viðmælendur sína til að skipta um skoðun, færni í að segja frá, gefa öðrum leiðbeiningar eða segja brandara á viðeigandi hátt (Clark 2009:279).

Meginviðfangsefni þessarar ritgerðar er að skoða þrenns konar samskiptaferli í máli barna með aðferðum samtalsgreiningar (e. *Conversation Analysis: CA*). Notast verður við samtöl sem tekin voru upp síðla árs 2011 og í ársbyrjun 2012 þar sem Katla (5,10 ára)¹ er í brennidepli og samtöl hennar við vini og fjölskyldumeðlimi. Markmiðið er að skoða hvernig samtöl Kötlu við önnur börn og afa hennar byggjast upp hvað varðar þrjú meginatriði. Það fyrsta tengist grunneiningu samtala, **lotunni** (e. *conversational turn*) og **lotuskiptum** (e. *turntaking*). Hvernig er uppbygging lotunnar og hver eru einkenni hennar? Hlusta börnin á viðmælanda sinn? Tengja þau sínar lotur við lotur annarra? Er endurgjöf til staðar? Hvernig eru skiptistöðvar nýttar? Hvað gera börn til að fá orðið í samtölum? Annað atriðið varðar **endurtekningar** (e. *repeats*) í máli barna. Hvernig nota börn endurtekningar í máli sínu? Hver er tilgangur þeirra í samtölunum? Þriðja og síðasta ferlið sem hér verður skoðað eru **viðgerðir** (e. *repairs*). Þar er m.a. spurt: Hvernig nota börn viðgerðir í máli sínu? Tengjast þær samvinnu í samtölum líkt og hjá fullorðnum málnotendum?

Niðurstöður gefa vísbendingu um að lotuskipti séu almennt „hreinni“ hjá börnum en fullorðnum þar sem þau skiptast á að hafa orðið án þess að samtalið skarist mikið með samhliða tali. Þá benda niðurstöður til þess að þau hjálpist ekki mikið að við að byggja upp lotur en samt eru þau orðin nokkuð fær í að spinna saman sögu í sameiningu um 5 ára aldur ef aðstæður leyfa. Samkvæmt þeim samtölum sem notast er við eru börn slakari í endurgjöf en fullorðnir þar sem þau virðast almennt gefa hvort öðru svigrúm til að klára frásögn áður en einhver annar fær orðið. Hvað endurtekningar varðar má líta svo á að börn noti þær á vissan hátt eins og fullorðnir þótt þau noti þær stundum sem einhvers konar leik og séu ómeðvituð um hversu leiðigjarnar endurtekningar geta verið í miklum mæli. Jafnframt benda samtölin til þess að börn geri sér grein fyrir að nauðsynlegt sé að endurtaka setningar eða orð ef um samhliða tal er að ræða og að þau noti endurtekningar til að læra að nota ákveðin orð og setningar á viðeigandi hátt. Þegar kemur að viðgerðum virðist vera meira um að börn leiðrétti aðra frekar en að þau leiðrétti sig sjálf. Við fyrstu sýn er líklegt að börn á þessum aldri séu óvægari í leiðréttingum en fullorðnir, þ.e. þau virðast ekki velta því mikið fyrir sér að viðmælandi þeirra komi vel út; fái að halda andliti (e. *face saving acts*). Hafa ber í huga að rannsóknaraðferðin er ekki meginindleg og því ekki hægt að alhæfa um niðurstöður.

Ritgerðin er þannig uppbyggð að í 2. kafla er fjallað um samtalsgreiningu sem fræðigreinin og þau gögn og aðferðafræði sem þarf að nota og tileinka sér sé hún höfð til grundvallar. Þar verður einnig stuttlega sagt frá fyrri rannsóknum á samskiptum barna.

¹ Með því að skrifa 5,10 ára er átt við að viðkomandi hafi verið 5 ára og 10 mánaða þegar efnið var tekið upp og er þessi aðferð einnig notuð í kafla 3.3.

Í 3. kafla er máltaka barna í brennidepli en hann hefst á sögulegu yfirliti yfir rannsóknir á því sviði. Í kjölfarið er fjallað um hugmyndir Chomskys um máltökuna út frá sjónarhorni málkunnáttufræði og áhrif kenninga hans. Í lok 3. kafla er sjónum beint að þeirri rannsókn sem ritgerðin byggir á og því lýst hvernig gagna var aflað og hvernig þau voru notuð til þess að komast að niðurstöðu.

Í 4. kafla er rýnt í samtöl Kötlu við aðra viðmælendur. Kaflinn er þrískiptur eftir þeim samskiptaferlum sem rannsóknin snýr að. Þannig er fyrst fjallað um samtalslotur (e. *conversational turns*) og lotuskipti (e. *turntaking*), þá endurtekningar (e. *repetitions*) og loks viðgerðir (e. *repairs*). Hver kaflinn inniheldur fræðilega umfjöllun um þau hugtök sem við á auk þess sem bent er á fyrri athuganir á þessum ferlum. Grunnurinn að þessum kafla eru dæmi um það hvernig samskiptaferlin þrjú birtast í máli Kötlu og annarra viðmælanda.

Í 5. kafla má finna umræður um niðurstöður og lokaorðin taka svo við í 6. kafla en þar er efni ritgerðarinnar dregið saman og athyglisverðar niðurstöður ræddar.

2 Samtalsgreining

2.1 Upphaf og þróun²

Samtöl eru hversdagsleg athöfn og hafa fram á síðustu áratugi síðustu aldar verið lítið rannsökuð. Það var í raun ekki fyrr en snemma á sjöunda áratugnum sem þetta efni var tekið til greina sem fræðilegt rannsóknarefni. Fyrir þann tíma var forskriftarmálfræðin (e. *prescriptive grammar*) allsráðandi og það sem var skrifað um samtöl tengdist í raun frekar *hvernig fólk ætti að tala* í stað þess að lýsa því hvernig fólk talar í *raun og veru* sem er einkennandi fyrir lýsandi málfræði (e. *descriptive grammar*) (ten Have 2000:3). Almenn skoðun vestrænna málfræðinga var sú að venjulegt samtal væri óskipulagt og ruglingslegt, jafnvel svo óskipulagt að ekki þjónaði tilgangi að rannsaka það að neinu marki (sjá deSaussure 1959:134-136; Lyons 1981:47-48; Höskuld Þráinsson 1999:9-10). Það var ekki fyrr en með tilkomu meðfærilegra upptökutækja og með viljanum til að rannsaka svona hversdaglegt fyrirbæri að reglufesta innan samtala og fjölbreytileiki þeirra voru skráð á bækur (ten Have 2000:3).

Eins og nafnið gefur til kynna er samtalsgreining (hér er átt við CA, þ.e. Conversational Analysis) aðferð til að rannsaka samtöl eins og þau koma fyrir en ekki til greiningar á texta eða samhengi þar sem virknin er önnur en félagsleg samskipti. Í raun er þetta aðferð sem reynir að höndla hið óhöndlanlega, þ.e. að greina reglur og grundvallarfyrirkomulag félagslegra samskipta. Samtalsgreining á því að baki tiltölulega stutta sögu en upphafið er rakið til Harvey Sacks í félagi við Emanuel Schegloff og Gail Jefferson á sjöunda áratug síðustu aldar. Erving Goffman og Harold Garfinkel áttu líka sinn hlut í þessu en frá Goffman kemur hugmyndin um að *talk-in interaction* sé félagslegt samskiptasvið (e. *social domain*) sem hægt sé að skoða út frá þess eigin forsendum (Wetherell og fl. 2001:52-54). Frá Garfinkel kemur hugmyndin um þá fræðigrein innan mannfræðinnar sem CA byggir að verulegu leyti á (e. *ethnomethodology*) en helsta kennisetning greinarinnar er sú að félagsleg athöfn (e. *social action*) lærist í gegnum óformlegar, hagnýtar og venjubundnar aðgerðir. Ekki er um að ræða reglur eða hegðunarmynstur sem við tileinkum okkur meðvitað eða getum alltaf útskýrt. Þessi hegðun er aftur á móti nokkurs konar ósýnilegur og ómeðvitaður hluti samfélagsins (Wooffitt 2005:73). Í samtalsgreiningu er lítið á samtöl sem einn þátt þessara félagslegu athafna.

Sú staðreynd að samtal er sameiginlegt framtak tveggja eða fleiri og að fólk skiptist yfirleitt á um að hafa orðið, er aðalatriði í nálgun samtalsgreiningar. Greinin fæst við að

² Kafli 2.1 er að miklu leyti samhljóða sambærilegum kafla úr B.A. ritgerð minni, *Bein ræða í samtölum*, þar sem um er að ræða almenna umfjöllun um samtalsgreiningu (sjá Kolbrúnu Ýri Bjarnadóttur 2009).

lýsa raðbundnum og síendurteknum mynstrum sem eru sjáanleg í gögnunum sem verið er að greina, auðheyrð í upptökunum og rata á skráningarblaðið. Samhengið sem er skoðað í samtalsgreiningu verður að vera nokkuð rúmt, það skiptir miklu máli hvað kemur fyrir í næstu segðum á undan og eftir því sem er til athugunar hverju sinni og hvernig hlustandi bregst við orðum mælenda. Við samtalsgreiningu eru gögnin allt sem rannsakandinn þarf; það sem stendur fyrir utan samtalið sjálft skiptir minna máli. Það kemur niðurstöðunni ekki við hvernar þjóðar málnotandi er, á hvað hann trúir eða hverjar hans daglegu venjur eru (Cameron 2001:87-88). Félagsleg staða eins og menntun og kynferði liggja því yfirleitt utan við samtalsgreiningu þótt fáeinum þyki betra að hafa þær upplýsingar með (sjá t.d. Steensig 2001:23).

Upphafismaðurinn Sacks og félagar hans spurðu í upphafi: *Why that now?* Það má segja að þetta sé aðal spurning fræðigreinarinnar, þ.e. *hvers vegna kemur þetta mynstur fyrir á þessum stað í samtalinu og hvaða áhrif hefur það á samtalið?* Samtalsgreining byggir á aðleiðslu (e. *induction*) því unnið er að því að komast að reglufestu í talmálinu með því að rannsaka einstök tilvik í samtölum. Þetta tilheyrir reynsluvísindum (e. *empirical observation*) og samhengið (e. *context*) skiptir öllu máli. *Order at all points* eru líka orð sem höfð eru eftir Sacks og félögum því staðreyndin er sú að rannsakendur ganga út frá því að reglufestu megi finna á flestum stöðum í samtalinu (sjá Steensig 2001:17).

Þess má geta að CA myndar grunninn að samskiptamálfræði (e. *interactional linguistics*) sem er nýjasta stefnan í samtalsrannsóknnum. Samskiptamálfræðin þiggur flest frá CA en það sem greinir þessar tvær stefnur að er málfræðilegt sjónarhorn sem liggur til grundvallar í þeirri fyrrnefndu. Báðar stefnurnar hafna því að málhæfni (e. *linguistic competence*) og málbeiting (e. *linguistic performance*) séu algjörlega aðskilin hugtök út frá rannsóknnum á samskiptum manna (Þórunn Blöndal 2005a:105 og tilvitnanir hennar).

Orðræðugreining (e. *discourse analysis*) er eins konar yfirhugtak samtalsgreiningar en sú grein er oftast talin með yngstu greinum innan nútímamálvísinda. Orðræðugreining og viðfangsefni hennar heyra undir félagsleg málvísindi en þar er fyrst og fremst lítið á mál sem félagslegt fyrirbæri og því eðlilegt að hugsa og tala um það með félagslega þáttinn í huga. Í orðræðu- og samtalsgreiningu er rannsóknarefnið þess vegna fjarlægt því sem nefnt hefur verið 'skólamálfæði' sem hefur, eins og heitið gefur til kynna, haft mest vægi í kennslu (Þórunn Blöndal 2005a:17-19). Í raun má segja að ritmálsslagsíða (e. *written language bias*) einkenni viðfangsefni skóla hér á Vesturlöndum, ritað mál fær þar mikið vægi en hið talaða mál að sama skapi lítið, nema þá helst í formi upplesturs og framsagnar (sjá Linell 2005). Samtöl eru almennt ekki iðkuð markvisst í íslenskum skólum. Viðfangsefni orðræðugreiningar eru ólík samtalsgreiningunni og geta verið bæði úr rit- og

talmáli; allt frá blaðagrein til atvinnuviðtals eða myndasögu (Þórunn Blöndal 2005a:44). Almenn má segja að orðræðugreining sé einkum helguð rituðum textum af ýmsu tagi, en samtalsgreining talmálinu. Þó eru þar undantekningar á (sbr. Tannen 1989 og 2005). Það sem greinarnar tvær eiga sameiginlegt er að í þeim er aldrei fengist við tilbúnar setningar né stakar setningar heldur alltaf mál í samhengi. Þar er heldur ekki fengist við spurninguna um rétt eða rangt mál (sjá Þórunni Blöndal 2005a:19-21). Báðar greinarnar, orðræðu- og samtalsgreining, byggja á eiginlegum rannsóknum á málnotkun og virkni tungumálsins í samfélaginu þótt sums staðar séu leiðir þeirra ólíkar.

Samtalsgreining hefur tiltölulega nýlega numið land á Íslandi og er því af nógu að taka fyrir þá sem kjósa sér rannsóknarefni í greininni. Viðfangsefni fræðigreinarinnar eru ótal mörg og er t.a.m. hægt að skoða sérstaklega samvinnu í samtölum (í tengslum við endurgjöf og fleira), viðgerðir í máli fólks og notkun orðræðuagna. Þónokkuð margir erlendir fræðimenn hafa beint sjónum sínum að samtölum barna en það hefur farið minna fyrir slíkum rannsóknum hérlendis. Samskiptaferlin þrjú sem lögð er áhersla á í þessari ritgerð, lotur og lotuskipti, endurtekningar og viðgerðir, hafa þó að einhverju leyti verið skoðuð hérlendis út frá máli fullorðinna málnotenda (sjá nánar kafla 2.3).

Þar sem málleg samskipti eru mannum eðlislæg má segja að einfaldasta birtingarmynd þeirra séu samtöl. Við eigum samskipti við aðra daglega, tjáum hugsanir okkar og tilfinningar og fáum viðbrögð frá öðrum. Þótt við skipuleggjum samtöl okkar að jafnaði ekki fyrirfram eru tiltekin lögmál eða reglur sem farið er eftir án þess að við tökum eftir því (Þóra Björk Hjartardóttir 2006:17-18). Þetta á við um alla málhafa, einnig börn. Hutchby og Wooffitt hitta naglann á höfuðið þegar þeir segja að samtalsgreining sé best skilgreind út frá því hvað hún gerir; hvernig hún gerir okkur kleift að skoða félagslega heiminn og rannsaka eðli og samhengi félagslegra samskipta. Hún hefur nú þegar leitt í ljós að hversdagslegt tal er þegar að er gáð ákaflega skipulagt fyrirbæri (Hutchby og Wooffitt 1998:13).

2.2 Gögn og aðferðafræði í samtalsgreiningu

Innan samtalsgreiningar hafa verið þróaðar rannsóknaraðferðir sem henta greininni og út frá þeim kenningakerfi sem unnið er eftir. Samtalsgreining fæst ekki aðeins við venjuleg hversdagsleg samtöl heldur hefur nálgunin einnig verið hagnýtt fyrir formlegra tal, jafnvel sérfræðingatal sem á sér stað á vinnustöðum, pólitískar ræður og ýmsar greinar innan fjölmiðla, t.d. útvarpsþætti þar sem hlustendur hringja inn og ræða við þáttastjórnanda. Í samtalsgreiningu er verið að fást við hreyfiaflið (e. *dynamic*) í málinu og því er í mörg horn að líta. Margir iðkendur samtalsgreiningar nota frekar þá skilgreiningu á eigin verkum að

þeir séu að skoða *talk-in-interaction* frekar en *conversation*; eða m.ö.o. málleg samskipti en ekki aðeins samtöl. Þótt hægt sé að nota CA til að greina önnur gögn en samtöl var fræðigreinin þróuð til að rannsaka eðli og samhengi í samtölum, nánar tiltekið tal sem er algjörlega gagnvirkt (e. *interactive*) (Cameron 2001:87-88).

Fræðimenn sem vinna innan CA leiða allt sitt af nákvæmri hlustun og athugun á skráðum gögnum. Eftir það tekur við nákvæm skráning og úrvinnsla rannsakanda ásamt hans eigin túlkun. Alltaf er um eigindlegar rannsóknir að ræða en upplýsingar um tíðni og fjölda eru oft hafðar með til skýringar. Í byrjun er ekki endilega lagt af stað með tilgátu um niðurstöðu heldur skipta gögnin mestu máli og það sem finnst í þeim ræður oft förinni. Vissulega getur ýmislegt farið fram hjá rannsakanda þegar hljóðupptaka er það eina sem hann hefur en til að bæta úr því getur hann skráð raddblæ, raddstyrk, lengd og tónfall á nákvæman hátt. Eins og áður hefur verið nefnt eru viðfangsefni samtalsrannsókna margþætt en grundvallarspurningin snýst alltaf um virkni (e. *function*) og val, þ.e. hvernig ákveðin atriði geta haft tiltekin áhrif á framvindu samtals og hvers vegna málnotandi ákveður að nota það á þessum stað (Steensig 2001:17-22). Innan þessara fræða er ekki hægt að tala um hreinar og beinar niðurstöður en með aðferðum CA, þar sem efniviðurinn er ávallt til sýnis, getur sá eð sú sem vill fræðast um efnið skoðað hvernig samtalið þróast stig af stigi og dregið sínar eigin ályktanir af því (Londen 1995:20).

Víða erlendis eru til stórir samtalsbankar til að auðvelda rannsóknir á þessu sviði enda nauðsynlegt að hafa aðgang að hljóðupptökum og skráningu samtala. Íslenski talmálsbankinn (ÍSTAL) varð til árið 2002. Hann er smár í sniðum miðað við erlendu gagnasöfnin en gagnlegur því þar eru varðveittar stafrænar upptökur á hljóðrænu formi sem teknar voru upp við venjulegar kringumstæður í heimahúsum eða á vinnustöðum. ÍSTAL inniheldur 20 klukkustundir af efni eða 31 samtal milli fullorðinna einstaklinga (Þórunn Blöndal 2005a:110). Í þessari ritgerð er notast við nokkur samtalsbrot eða dæmi úr ÍSTAL til skýringar og stuðnings en meginefniviðurinn eru nýjar upptökur og skráning á samtölum barna en hvort tveggja vann ég sérstaklega fyrir þetta verkefni. Nánari lýsingu á þeim efnivið má finna í kafla 3.3 þar sem rannsókninni er lýst.

2.3 Rannsóknir á samskiptum barna

Börn fæðast ekki með mál þótt þau fæðist með málhæfileika (sbr. Chomsky 1965). Þegar barn fæðist er umhverfi þess uppfyllt af alls kyns hljóðum og snertingu, heimurinn er samfélag þar sem miðlun og samskipti skipa stóran sess. Í þessu félagslega umhverfi kynnast þau tungumáli sem er hluti af daglegum venjum í kringum þau. Tungumálið kemur reglu á það sem þau taka sér fyrir hendur, upplýsir þau um heiminn, viðburði, atburðarás og

almenna hluti. Fólkið í kringum þau sér börnunum fyrir því samhengi sem þeim er nauðsynlegt til þess að þau sjálf verði fær í að tjá sig um vilja og langanir, beiðnir og áhugamál, óskir og fyrirmæli, spurningar, athugasemdir og skýringar um allt innihald daglegs lífs (Clark 2009:21). Til að samskipti skili tilætluðum árangri þurfa þátttakendur í samtali að fylgja almennum skilyrðum. Þannig þurfa mælandi og viðmælandi að sýna samtalinu áhuga, fylgjast með af eftirtekt og taka mið af sameiginlegum vettvangi. Mælandi þarf að hafa í huga hvað viðmælandi hans veit og miða mál sitt út frá því. Jafnframt verður mælandi að velja talathafnir sem eru viðeigandi fyrir þá merkingu sem hann hyggist tjá. Þetta á bæði við um börn og fullorðna og þetta býr til rammann utan um máltökuna; hvernig við lærum fyrsta tungumálið. Börn og fullorðnir skiptast ekki mikið á að tala til að byrja með, þeir síðarnefndu sjá að mestu um loturnar í fyrstu, en samtölin verða margbrotnari þegar barnið skilur meira og tjáir sig með orðum og setningum (Clark 2009:24-26).

Fyrsta eiginlega bókin um rannsóknir á samtölum barna kom út árið 1977 og nefnist *Child Discourse*. Bókin er þrískipt en fyrsti hlutinn fjallar um rannsóknir sem tengjast talathöfnum (e. *speech events*), annar hlutinn um virkni og hegðun (e. *function and act*) og sá þriðji um félagslega merkingu (e. *social meaning*). Rannsóknirnar sem kynntar eru í þessum þremur hlutum bókarinnar tengjast ýmsum hugtökum samtalsgreiningar og þess efniviðar sem fræðigreinininni fylgir, allt frá því hvernig börn svara spurningum til þess hvernig þau fara að því að fá einhvern til að gera eitthvað fyrir sig með ákveðnum orðum og setningum (sjá Ervin-Tripp og Mitchell-Kernan 1977). Umfjöllun Cook-Gumperz og Kyratzis (2001) í *The Handbook of Discourse Analysis* um samtöl barna er gagnleg þegar rætt er um rannsóknir á samskiptum barna. Þar taka þær saman helstu rannsakendur og rannsóknarefni í samtölum barna við jafningja (e. *peer talk*). Bókin *Analyzing Interactions in Childhood - Insights from Conversation Analysis* (sjá Gardner og Forrester 2010) er í anda fyrstu bókarinnar, *Child Discourse*, en hún er einnig þrískipt og lýtur að ýmiss konar rannsóknum á samtölum barna. Þar má meðal annars finna umfjöllun um rannsókn á endurteknum spurningum (e. *questioning repeats*) hjá fjögurra ára börnum.

Máltaka barna var ekki talið merkilegt rannsóknarefni fyrr en um miðja síðustu öld. Rannsóknir á þessu sviði skipa hins vegar hærri sess um þessar mundir en áður tíðkaðist, einnig hérlendis þar sem tengsl máltökunnar við setningafræði, sálfræði og annarsmálsfræði hafa verið í brennidepli (sjá Sigríði Sigurjónsdóttur 2000, 2005, 2008 og 2011; Hrafnhildi Ragnarsdóttur 1999 og 2004; Birnu Arnbjörnsdóttur 2008). Rannsóknir á íslenskum samtölum eru fáar og hafa allar verið gerðar á síðustu árum (sjá Camillu Wide 1998; Helgu Hilmisdóttur 1999 og 2007; Þórunni Blöndal 2002, 2003 2004 og 2008;

Sigrúnu Steingrímsdóttur 2007; Þóru Björk Hjartardóttur 2006 og 2011). Margar íslensku rannsóknanna hafa beinst að svokölluðum orðræðuögnum en í að minnsta kosti einni eru samskipti barna skoðuð og þá einkum hort þjálfara megi nemendur í að tala saman til að bæta árangur í hópstarfi. Í þeirri rannsókn var um að ræða börn á aldrinum 10-11 ára en eftir þjálfunina sem þau fengu virtust samtöl þeirra einkennast meira en áður af samvinnu, kurteisi og rökstuðningi (Þórunn Blöndal 2004).

Þótt ekki hafi mikið verið rýnt í samtöl ungra barna hérlendis með aðferðum samtalsgreiningar kveður við annan tón víða erlendis. Skandinavarn hafa staðið okkur frammar á sviði samtalsgreiningar hvað rannsóknir varðar almennt og Bretar og Bandaríkjamenn hafa verið ötulir við að skoða samtöl barna frá þessu sjónarhorni. Sem dæmi má nefna hefur Elinor Ochs (1977) fjallað um endurtekningar í máli 2-3 ára barna, Elena Lieven (2004) hefur skrifað grein um lotur og lotuskipti í samtölum mæðra og ungra barna þeirra og Minna Laakso (2010) gerði rannsókn á viðgerðum í máli barna á aldrinum 1-4 ára. Verður vikið að niðurstöðum úr rannsóknum þeirra síðar í tengslum við umræður um rannsókn mína.

3 Máltaka barna

Þegar börn tileinka sér mál gerist það nokkuð reglubundið. Um fjögurra ára aldur kunna þau grundvallarreglur tungumálsins og geta notað það sem einhvers konar mannlegt verkfæri. Þróun málþroskans á leikskólaárunum er fyrirsjáanleg, börnin fara í gegnum ákveðin stig og við sex ára aldur má segja að þau séu altalandi; þá hafa þau náð góðum tökum á málkerfinu þótt ýmis óregluleg atriði í málinu og aukinn orðaforði bætist við síðar (sjá Szekeres 1990:7; Sigríði Sigurjónsdóttur 2008:35).

Lev Vygotsky, sem oft er tengdur kenningum um félagslega hugsunsmíðahyggju, hefur fjallað talsvert um hlutverk tungumálsins í öllu námi.

Vygotsky hafði sérstakan áhuga á tungumálinu, taldi það gegna lykilhlutverki í vitsmunalegum þroska. Frá bæjardyrum hans er tungumál ekki bara samskiptatæki heldur líka táknerfi (semiotic system) sem samfélag manna þróar í því skyni að vinna úr sameiginlegri reynslu sinni, koma hlutum í verk og samhæfa gerðir sínar. Þegar barn nemur móðurmál samfélags síns er það því ekki einasta að læra að tala og eiga samskipti við aðra heldur líka að tileinka sér (ómeðvitað) táknerfi sem síðan mótar vitundarlíf þess, til dæmis skynjun þess, minni og hugsun (sjá Hafþór Guðjónsson 2010 og tilvitnanir hans).

Vygotsky tengdi þróun mannlegrar greindar við samskipti þar sem tungumálið gegnir lykilhlutverki. Hans kenningar lúta að því að tungumálið sé jafn mikilvægt og augu eða hendur barns þegar kemur að námi (Vygotsky 1978:26). Vygotsky notar hugtakið *menningarleg verkfæri* (e. *cultural tools*) til að skilgreina hugmyndir um hvernig börn læra og þroskast í menningarlegu samhengi og hvaða tæki eru nýtt til að öðlast færni. Megininntak þeirrar kenningar er að þroski barna sem og fullorðinna ræðst af samvirkni milli félagslegra-, menningarlegra- og einstaklingsbundinna þátta. Menningarleg verkfæri má skýra sem þau áhrif sem þessir þættir hafa á þroska einstaklinga. Verkfærin geta verið óáþreifanleg (andleg) og áþreifanleg (líkamleg) og fellur tungumálið undir það fyrrnefnda. Móðurmál hvers barns er eitt helsta félagslega verkfæri sem það notar til að öðlast samfélagslega þekkingu og færni. Þekking (e. *learning*) barna skapast því að stórum hluta út frá menningarlegu samhengi því barn lærir til að mynda tungumál vegna áhrifa frá öðrum hæfari (sjá Schunk 2008).

Samkvæmt Sigurði Konráðssyni (1987:29-31), einum forsprakka í rannsóknum á barnamáli hérlendis, mætti svara spurningunni *Hver er tilgangur rannsókna á máli og máltöku barna?* í það minnsta á þrjá vegu. Í fyrsta lagi er tilgangurinn að komast að því hvernig börn læra að tala; með því að notast við almenna lýsingu þess efnis er hægt að ná endanlegu markmiði málvísinda. Í öðru lagi er tilgangurinn fræðilegur þar sem einstakar niðurstöður geta orðið öðrum fræðigreinum að gagni, t.d. sálfræði, mannfræði og

félagsfræði. Í þriðja lagi er tilgangurinn hagnýtur; gögnin geta verið hagnýt t.d. í lestrarkennslu og almennt fyrir þá sem sinna málfarslegu uppeldi. Í raun má halda því fram að máltaka barna sé þess háttar viðfangsefni að ekki sé hægt að gera því skil án náinnar samvinnu ólíkra fræðigreina líkt og uppeldisfræði, sálfræði og málfræði en aðrar greinar sem tengjast að einhverju leyti mannlegu máli og hugsun, svo sem rökfræði, heimspeki, félagsfræði, mannfræði og læknisfræði hafa einnig gert máltöku barna að umfjöllunarefni sínu.

3.1 Rannsóknir á máltöku barna - sögulegt yfirlit

Rannsóknir á máltöku barna voru fáar þangað til um miðja 20. öldina eins og fyrr er getið. Hér á landi var fyrsta athugun á máli og máltöku íslenskra barna gerð í kringum 1980 en þá var kannaður framburður og myndum fleirtölu hjá fjögurra og sex ára börnum (sjá Indriða Gíslason o.fl. 1986). Um það leyti hafði tveggja áratuga blómaskeið í sögu máltökurannsókna á Vesturlöndum staðið yfir. Þetta mátti meðal annars marka á fjölda nýrra tímarita, greina og bóka um efnið en einnig á kennarastöðum sem stofnaðar voru í þessum fræðum sem og þeirri staðreynd að sálfræðileg málvísindi urðu að veruleika sem afmörkuð háskólagrein. Jón Gunnarsson (1979a) gerði upphafinu á máltökurannsóknum ágætis skil í *Skímu* 1979 þegar umræður um slíkt voru rétt hafnar hérlendis. Þar segir hann máltökurannsóknir eiga sér nokkuð langa sögu því elsta ritið sem vitað er um að tengist þessu efni sé frá árinu 1250 eftir Krist þótt það hafi ekki verið fyrr en á síðari hluta 19. aldar sem farið var að sinna máltökurannsóknum í einhverjum mæli. Í greinargerðinni nefnir Jón í þessu samhengi athuganir þýska málfræðingsins Augusts Schleicher á máli barna hans en þær birtust á árunum 1861-1865 og eru merkilegar fyrir þær sakir að þá fyrst var lögð áhersla á að slíkar rannsóknir gætu nýst þeim sem fengust við söguleg málvísindi. Jón minnst einnig á athuganir Charles Darwin á máli barna hans og umfjöllun uppeldisfræðingsins og heimspekingins Fritzs Schultze um hljóðin í máli barna en þeir skrifuðu báðir um og upp úr 1880. Boðskapur Schultze var á þá leið að hljóð lærist í tiltekinni röð þar sem hljóð sem eru auðveld í framburði koma fyrr fram en önnur. Með tímanum hafa seinni rannsóknir ætíð staðfest þá fullyrðingu að tiltekin þrepaskipting sé til staðar þegar kemur að máltöku. Líkt og Schleicher hafði gert var markmið pólska málfræðingsins Baudouin de Courtenay að finna leið til að skerpa skilning manna á sögulegri málþróun. Árið 1886 kom út bæklingur eftir hann sem nefndist *Um meinafræði málsins og fósturfræði þess* þar sem hann komst að svipuðum niðurstöðum og Schultze með því að skoða máltökuna í samanburði við málstol (e. *aphasia*) (sjá Jón Gunnarsson 1979a:3).

Eins og nánar kemur fram í næsta kafla, sem ber heitið *Chomsky og málkunnáttufræðin*, höfðu kenningar Bandaríkjamannsins Noam Chomskys gífurleg áhrif á máltökufraeðin en framlag evrópskra sálfræðinga og máltökurannsókniur í Sovétríkjunum skiptu einnig verulegu máli að mati Jóns. Af þeim evrópsku sálfræðingum sem gerðu máltökunni skil að einhverju leyti er helst að nefna Karl Bühler en vesturevrópsku sálfræðingarnir Piaget og Freud höfðu einnig mikil áhrif á umfjöllun um máltöku þótt þeir hafi gert það með ólíkum hætti. Hvað svissneska sálfræðinginn Jean Piaget varðar setti hann aldrei fram þróaða máltökukenningu og umfjöllun hans um mál tengist yfirleitt þroska barna á öðrum sviðum. Fylgismenn hans hafa þó beitt kenningum hans á máltökuna, til dæmis Hermine Sinclair. Kenning Piagets um að málþroski barns sé ávallt afleiddur af þroska þess á öðrum sviðum mætti ákveðinni gagnrýni í Sovétríkjunum og tengist helst sálfræðingnum Lev Vygotsky. Hægt er að staðsetja kenningu Vygotskys mitt á milli kenninga Chomskys og Piagets en „að dómi hans eiga mál og vitsmunir sér ólíkar þróunarlegar forsendur í fyrstu, en síðar verkar þetta tvennt hvort á annað á skapandi hátt, þannig að erfitt verður að skera úr um, hvað sé forsenda og hvað afleiðing“ (sjá Jón Gunnarsson 1979a:5-7 og tilvitnanir hans). Rússneski málfræðingurinn Roman Jakobson og kenningar hans skipa veigamikinn sess í samantekt Jóns Gunnarssonar (1979b:10 og tilvitnanir hans) en þar kemur fram að Jakobson hafi haldið fyrirlestur um lögmálin sem tengjast þróun hljóðkerfa í barnamáli árið 1939 og gefið út bók um sama efni árið 1941. Í bókinni nær Jakobson að sýna fram á að máltaka og máltap væru undirorpin algildum lögmálum og má því segja að hann hafi tekið upp þráðinn frá Baudouin de Courtenay. Þróun hljóðkerfa var aðalumtalsefni bókarinnar þar sem fram kom ýmislegt sem tengist í raun grunninum að máltökufraeðunum í dag. Upplýsingarnar voru allt frá því að börn á fyrsta aldursári mynda öll hugsanleg hljóð þótt raunveruleg máltaka sé í raun ekki hafin til þess að þegar máltakan er hafin eru frávikin frá máli fullorðinna afar reglubundin.

Fyrir utan fyrstu rannsóknina sem gerð var hérlendis á máltöku barna hefur ýmislegt verið skoðað og má í því samhengi t.d. nefna Sigríði Sigurjónsdóttur (2000, 2005, 2009 og 2011) sem hefur einbeitt sér að málfræðilegum rannsóknum á máltöku íslenskra barna líkt og afturbeygðum fornöfnum og stöðu og færslu sagna ásamt rannsóknum á nýrri setningargerð sem hún hefur unnið að í samstarfi við Joan Maling. Hrafnhildur Ragnarsdóttir prófessor í þroska- og sálmálvísindum hefur einnig verið áberandi á þessu sviði en nýjustu rannsóknir hennar snúast að mestu um læsi og textagerð barna í tengslum við málþroskann. Hún hefur einnig skoðað myndun þátíðar sagna og fleira (sjá Hrafnhildi Ragnarsdóttur 1998, 1999, 2007 og 2011). Af þeim sem hafa tekið þátt í barnamálsrannsóknum síðan þær hófust hérlendis má einnig nefna Röndu Mulford (1985)

sem kenndi við Háskóla Íslands 1980-1982, Margréti Pálsdóttur (1980) sem athugaði formgerð fyrstu orða í máli eins barns, Áslaugu J. Marinósdóttur (1980 og 1983) sem hefur athugað fleirtölu í barnamáli og tölumyndir nafnorða í nefnifalli og Sigurð Konráðsson (1981) sem skoðaði stöðu /r/ og /l/ í máli þriggja barna. Á síðustu 10 árum hefur nemendum við Háskóla Íslands sem skrifa um máltökurannsóknir einnig fjölgað gífurlega en það má rekja til aukinnar þekkingar og áhuga á barnamáli sem og vinsælda áfanga sem tengjast efninu.³

Athyglisvert er að flestir sem hér hafa verið nefndir koma að máltökurannsóknum hver úr sinni áttinni. Hrafnhildur kemur til að mynda út frá þroskasálfræði, Indriði og Sigurður út frá hljóð- og hljóðkerfisfræði, Áslaug út frá beygingarfræði og Sigríður út frá málkunnáttufræði. Enginn þeirra hefur gert samskiptin sjálf að rannsóknarefni fyrr svo vitað sé.

3.2 Chomsky og málkunnáttufræðin

Eins og flestir gera sér grein fyrir lærum við ekki tungumál með því að leggja á minnið heilar setningar heldur gilda ákveðnar reglur um hvernig orð og liðir eru sett saman til að mynda setningar í mannlegu máli. Málið hefur þannig ákveðinn sköpunarmátt og sú málfræðikunnátta sem börn öðlast er flóknari en svo að hægt sé að sækja hana eingöngu í umhverfið. Um er að ræða skapandi reglubundið ferli því móðurmálið lærist að hluta til án beinnar tilsagnar fullorðinna. Börn fylgja eigin málfræðireglum og átta sig yfirleitt á því upp á eigin spýtur ef reglur þeirra eru rangar. Þó eru samskipti barna á máltökuskeiði við annað fólk forsenda þess að börn nái valdi á máli (sbr. t.d. Sigríður Sigurjónsdóttir 2005:636-637; Fromkin o.fl. 2003:342-347). Þær hugmyndir um máltöku sem hér koma fram eiga uppruna sinn í málkunnáttufræði (e. *generative grammar*) og tengjast kenningum Noam Chomskys um UG eða algildismálfræði (e. *universal grammar*) og þeirri hugmynd að við mennirnir höfum meðfædda málhæfni; að málfræði allra tungumála byggji á lögmálum (e. *principles*) sem séu algild og fyrirfinnist þannig í öllum málum heimsins (sjá Chomsky 1965; Höskuld Þráinsson 2005).

Sigríður Sigurjónsdóttir hefur skrifað mikið um máltöku barna út frá kenningum málkunnáttufræðinnar. Í Hugrás, vefriti Hugvísindasviðs Háskóla Íslands, birtist til að mynda nýlega pistill eftir hana þar sem hún bendir á að með aukinni þekkingu manna á málstöðvunum í mannsheilanum, ásamt hugmyndum um næmiskeið fyrir mál og erfðafræði

³ Finna má skrá um rit og greinar er varða máltöku íslenskra barna má finna í *Íslensku máli og almenn málfræði* frá árunum 1994-1995 (sjá Sigríði Sigurjónsdóttur og Sigurð Konráðsson 1996:215-220).

hafi kenning Chomskys um meðfædda málhæfni notið æ meiri vinsælda en hún vakti meðal annars áhuga málfræðinga á barnamáli. Áður en Chomsky setti fram hugmyndir sínar þóttu máltökurannsóknir lítilsverðar og ekki til þess fallnar að auka skilning á eðli tungumála en með kenningu hans um þennan meðfædda málhæfileika urðu máltökurannsóknir miðpunktur allra málfræðirannsókna enda geta þær varpað ljósi á algildismálfræðina. Málfræðingar sem vinna undir þessum formerkjum, og fást við rannsóknir á barnamáli, lýsa ekki einungis máli barna og þróun málþroskans heldur er markmið þeirra að komast að því hvað máltakan getur sagt okkur um algildismálfræðina og hvort endurskoða þurfi kenninguna með nýjum upplýsingum. Sigríður (2011) bendir á að kenning Chomskys hafi forspárgildi því rannsóknir hafa sýnt að máltökufærli unga barna er reglubundið og þau virðast búa yfir ákveðinni málfræðilegri þekkingu eins og kenningin gerir ráð fyrir. Í raun má segja að eftir útgáfu Chomskys á *Aspects of the Theory of Syntax* árið 1965 hafi rannsóknir málfræðinga á máltöku hafist en kenning hans var sett upp sem afdráttarlaust andsvar við kenningum atferlissálfræðinga (e. *behaviourism*). Atferlisfræðingurinn Skinner (1957) leit svo á að allt atferli lífvera byggðist á því áreiti sem lífveran yrði fyrir og því viðbragði sem áreitið framkallaði hjá henni ef tekið er mið af bók hans *Verbal Behavior*. Skinner leit á tungumál manna eins og hvert annað atferli og kallaði það *málatferli*. Málatferli, eins og annað atferli, væri hægt að styrkja með umbun en samkvæmt þessari kenningu læra börn móðurmál sitt á þann hátt að þau verða fyrir máláreiti, framkalla slíkt sjálf og er umbunað fyrir það. Atferlissinnar gerðu ekki ráð fyrir neinum meðfæddum tungumálhæfileikum.

Sigríður Sigurjónsdóttir (2008:35) hefur með skrifum sínum jafnframt bent á að máltaka ungra barna sé á ýmsan hátt fyrirsegjanleg. Þ.e.a.s. að börn viti innra með sér að málfræðireglur eru formgerðaháðar (e. *structure dependent*) og í máltökunni er eins og þau virði algild málfræðilögmál; fæðist með n.k. óhlutstæð málfræðilögmál í höfðinu (sbr. Chomsky 1965). Þetta er einnig hægt að tengja við málstolsrannsóknir og verkaskiptingu heilahvelanna (e. *brain lateralization*). Það merkir að með slíkum rannsóknum „er líka hægt að öðlast skilning á málkunnáttunni með því að skoða hvernig menn geta misst hana eða hvernig hún getur skerst“ (Sigríður Magnúsdóttir og Höskuldur Þráinsson 1988-1989:85-86). Það er ljóst að mannsheilinn er útbúinn til að nýta sér mál og/eða málfræði og það merkilega er að þessar sérhæfðu málstöðvar eru yfirleitt staðsettar í vinstra heilahveli, að minnsta kosti þær fyrirferðamestu. Máltjáningin býr því að mestu leyti á svæði Brocas sem er aðallega innan ennisblaðsins (e. *frontal lobe*) og málskilningurinn mest megnis á svæði Wernickes sem er innan gagnaugablaðsins (e. *temporal lobe*). Af þessari ástæðu tengist málstol oft lömum í hægri handlegg eða hægri fæti því hreyfistöðvarnar fyrir hægri

hluta líkamans eru í vinstra heilahveli og öfugt (sbr. Sigríður Magnúsdóttir og Höskuldur Þráinsson 1988-1989:88-90).

Algildu málfræðilögmálin, sem Chomsky gerir ráð fyrir, hafa þau áhrif að máltaka flestra íslenskra barna virðist áþekkt að mestu leyti og á margt sameiginlegt með máltöku barna víða um heim. Börn ná valdi á móðurmáli sínu án kennslu eða leiðréttinga af hálfu fullorðinna en þó eru málfyrirmyndir nauðsynlegar; barn sem elst upp í einangrun án samskipta við annað fólk lærir ekki að tala. Frægt dæmi þess er bandaríska stúlkan Genie sem ólst upp í einangrun frá mannlegu samfélagi til 13 ára aldurs. Hún náði ekki tókum á orðaröð í ensku þrátt fyrir mikla þjálfun eftir að hún fannst. Markaldur í máltöku hefur líka sett henni skorður; þ.e. sú staðreynd að tímabilið frá fæðingu og fram að kynþroska er máltökuskeið barna en ef barn tileinkar sér ekki tungumál á þeim tíma er ekki hægt að tala um að það hafi eiginlegt móðurmál. Þessar hugmyndir eru meðal annars rökstuddar með rannsóknum á heyrnarlausum börnum. Þær gefa til kynna að barn nái ekki fullum tókum á móðurmáli nema máltakan fari fram fyrir 4-6 ára aldur. Ef barnið er um það bil 5-12 ára þegar það lærir nýtt tungumál hefur það ekki jafn gott vald á málfræði þess máls og sínu eigin móðurmáli. Ef barn lærir nýtt tungumál eftir kynþroska verður það mál ekki skilgreint sem móðurmál þess (Sigríður Sigurjónsdóttir 2000:30).

Það sem er áhugavert í þessu samhengi er hugmyndin um að málkunnátta okkar virðist vera sjálfstæð, óháð öðrum þroska. Oft er talað um svokallað sjálfstæði málkunnáttunnar (e. *modularity of the mind*) en þetta er hægt að útskýra með tvenns konar dæmum. Annars vegar er til fólk sem er með sértæka málþroskaröskun (e. *specific language impairment, SLI*) en virðist heilbrigt að öðru leyti (hefur eðlilega greind). Einstaklingar með slíka röskun nota ekki beygingar, kerfisorð og setningareglur og eiga almennt í erfiðleikum með málfræði. Hins vegar, öfugt við fyrra dæmið, er til verulega greindarskert fólk sem hefur þó fullt vald á málfræði og jafnvel verða til í þeim hópi snillingar á málavíðinu (sjá t.d. Fromkin o.fl. 2003).

Þrátt fyrir fyrrnefnd áhrif kenninga Chomskys á máltökurannsóknir dregur hann sjálfur í efa gildi gagnanna sem við höfum yfir að ráða á þessu sviði. Hann hefur nefnt að mál ungra barna veiti okkur takmarkaða innsýn í þættina sem einkenna tungumál (sjá Chomsky 1981 og Sigurð Konráðsson 1987:30). Einnig vekur það mann til umhugsunar hversu lítið er gert úr umhverfisáhrifum og samskiptum innan þessa fræðasviðs þar sem samtalsgreiningin og aðrar svipaðar greinar gera ráð fyrir að börn læri mest á því að hugsa saman (e. *thinking together* sbr. t.d. Mercer 2000) auk þess sem kenningar Vygotskys hafa verið langlífari. Í þessu samhengi má einnig nefna Dell Hymes (1972) og hugtakið *samskiptahæfni* (e. *communicative competence*) sem vísar til þess að börn geti vissulega

lært málfræðireglur með og án hjálpar en þeim er einnig nauðsynlegt að læra málnotkun. Með því er átt við að börn þurfi með auknum þroska að læra hvað er viðeigandi í máli og hvað ekki, hvað er líklegt til að bera árangur og hvað sé hreinlega ekki samþykkt sem eðlileg framkoma. Ef ekki væri fyrir félagslegt umhverfi, uppaldur, kennara, jafningja og mannleg samskipti færi lítið fyrir þessu og slíkt ber að hafa í huga. Hymes fannst mállýsingum ábótavant því málnotendur þurfa að kunna að skipta með sér orðinu, svara spurningum, hlæja á viðeigandi stöðum í bröndurum, standa ekki of nálægt viðmælendum sínum og svo framvegis: „Það gagnar lítið að kunna reglur um setningagerð fullkomlega ef þessi hegðun er ekki í samræmi við venjur“ (Þórunn Blöndal 2001).

Skýr aðgreining Chomskys á málhæfninni (e. *competence*) annars vegar og málbeitingunni (e. *performance*) hins vegar hefur verið gagnrýnd af fleirum en Dell Hymes. Jakob Steensig (2001:12-13) hefur, kannski í hálfkæringi, tekið þann pól í hæðina að tengja hugtökin saman svo úr verður eitt hugtak: *málbeitingarhæfni* (d. *performans-kompetence*). Málbeitingarhæfni er þá sú hæfni til að beita málinu eða málkunnáttunni á viðurkenndan hátt því það liggur ljóst fyrir að ekki er nóg að sækja réttar beygingar í orðasafn eða búa til nokkrar viðurkenndar setningagerðir ef börn læra ekki jöfnum höndum að nýta sér þá hæfni sem þau tileinka sér í samskiptum við aðra.

3.3 Rannsókn á þremur samskiptaferlum í máli barna

Ekki er mögulegt að skoða samtöl barna öðruvísi en með upptökum. Í þessu verkefni verður notast við upptökur af fimm samtölum þar sem stúlkan Katla (5,10 ára) er í brennidepli. Í *töflu 1* má sjá yfirlit yfir samtölin, þátttakendur, lengd upptöku, umræðuefni, athafnir á meðan á samtölunum stóð og fjölda dæma sem notuð eru í ritgerðinni úr hverju samtali fyrir sig en alls eru dæmin úr þessum samtölum 27 talsins.⁴

Samtal	Þátttakendur (aldur) - merking	Lengd upptöku	Fjöldi dæma	Umræðuefni	Athafnir
VN850073.wma	3 kvk (5;5,2;5,7 ára) D, E, K	1:16:41	4	Teiknimynd, þykjustubakstur	Leira
WS550059.wma	1 kvk (5,9 ára) 1 kk (5,5 ára) K, F	1:31:54	8	Kossar, dúkku- leikir, búningar	Lesa, leikrit, lita, lego
WS550061.wma	1 kvk (5,9 ára) 1 kk (3,1 árs) K, M	1:03:43	1		Spil
WS550063.wma	1 kvk (5,9 ára) 1 kk (5,4 ára) K, G	30:45	6	Tölvur, hversdagurinn, ferðalag	Líma, klippa, tölva, skrifa bréf
WS550064.wma	2 kvk (5,9 og 6 ára) K, S	50:05	8	Matartími, áhorf á sjónvarp, stríð o.fl. í hlutverkaleik	Petshop

Tafla 1: Samtölin sem unnið er úr

⁴ Þó eru fimm dæmanna einnig notuð í kafla 5 þar sem niðurstöður rannsóknarinnar eru ræddar og eitt þeirra notað tvisvar þar.

Þar sem samtöl barna hérlendis hafa lítið verið skoðuð með þessum hætti, þ.e. aðferðum samtalsgreiningar, eru valmöguleikarnir óteljandi. Eins og áður hefur komið fram er meginviðfangsefni þessarar rannsóknar að skoða þrjú samskiptaferli í samtölum barna en þessi atriði eru 1) lotur og lotuskipti, 2) endurtekningar og 3) viðgerðir. Dæmi voru valin úr samtölunum fimm sem þóttu henta viðfangsefninu best hvað varðar samskiptaferlin fyrrnefndu. Tekin var ákvörðun um að halda öllum einkennum í máli barnanna samkvæmt venju CA þar sem allt er skráð nákvæmlega eins og það er sagt. Í dæmunum má því iðulega sjá orðmyndir og beygingar sem ekki eru viðurkenndar í máli fullorðinna. Engin umfjöllun verður þó um þau afbrigði því slík umræða á hvorki heima innan ramma samtalsgreiningar né tengist hún efni ritgerðarinnar. Hér má sjá merkinguna á bakvið bókstafina sem eru notaðir sem stytting í dæmunum. Allir viðmælendur hafa fengið dulnefni ens og gefur að skilja:

K - Katla	M - Máni	D - Dís
E - Edda	S - Salka	F - Freyr
G - Gauti		

Fyrir utan dæmin úr samtölunum sem ég tók upp, hlustaði á og skráði niður voru nokkur dæmi úr ÍSTAL notuð til skýringar og samanburðar.⁵ Í öllum dæmunum, bæði úr samtölum barnanna og ÍSTAL, var notast við ýmis grunntákn sem notuð eru í samtalskráningu (sbr. Þórunn Blöndal 2005a:107, 2005b:682-683 og Londen 1995:50):

- a. Línur eru tölusettar til að auðveldara sé að vísa í dæmin
- b. A, B og C eru þátttakendur í samtölum úr ÍSTAL en eins og fyrr segir eru Katla og viðmælendur hennar merktir með þeim bókstöfum sem nafnið þeirra byrjar á
- c. → ör framan við mælanda bendir á atriði sem er til umræðu hverju sinni og það er líka **feitletrað**
- d. Ef engin feitletrun er í dæmunum er allt dæmið til umræðu
- e. (.) merkir örstutt en merkjanleg þögn
- f. (6) merkir þögn - lengd í sviga sýnir sekúndur
- g. = merkir það sem er kallað **negling**, þ.e. að segðir standa þétt saman, þéttar en venjulega, þannig að næsta lota kemur alveg ofan í þá sem er að enda
- h. [] hornklofar merkja að það sem er innan þeirra er **samhliða tal** (e. *simultaneous speech*) - orðin eru sem sé sögð samtímis
- i. () svigar utan um orð merkja að ekki heyrst greinilega hvað sagt er
- j. - í enda orðhluta merkir að orðinu sé ekki lokið

⁵ Dæmin úr ÍSTAL (sem eru 7 talsins) koma öll úr sama samtalinu og eru auðmerkt með merkingunni ÍSTAL 03...2001. Þar er um að ræða samtal þriggja aðila í kringum fertugt (2 kvk og 1 kk).

- k. ÍSTAL merkir að gögnin eru úr ÍSTAL - Íslenska talmálsbankanum undir skráningarnúmeri
- l. * sitt hvoru megin við orð/setningu merkir að það sé sagt hlæjandi
- m. ((hlátur)) merkir að allir í samtalinu hlæja
- n. ((hlær)) merkir að sá sem hefur orðið hlær
- o. @ merkir að sá sem talar breytir rödd sinni
- p. : merkir óeðlilega lengd á hljóði
- q. ? merkir að um spurnartón er að ræða - notað á heilar setningar
- r. Örvar fyrir aftan segð sýna tónfall. Þær eru aðeins merktar inn þegar tónfall skiptir máli. ↑ merkir rísandi tónfall, ↓ merkir hnígandi tónfall og → merkir jafnt tónfall sem gefur til kynna að lotu sé ólokið
- s. + fyrir framan og aftan orð merkir mikinn raddstyrk - meiri en venjulega

4 Samtöl barna

Eins og fram hefur komið virðast börn fæðast með þann eiginleika að geta tileinkað sér mannlegt mál án þess að leggja mikið á sig. Fyrstu orðin vekja oft gleðiviðbrögð hjá stoltum foreldrum því einu sinni er allt fyrst. Margir hafa velt því fyrir sér hvers vegna börn byrja að tala, hver ástæðan er sem liggur að baki og hvort þau eru í rauninni „hönnuð“ til þess að læra mál (sbr. Chomsky 1965). Líkt og fullorðnir hafa börn margar ástæður til að tala. Þau nota málið til að tala um tilfinningar sínar við annað fólk, til að hafa áhrif á aðra og til að vekja fyrirsjáanleg viðbrögð. Stundum virðast þau einnig nota það til að halda sjálfum sér félagsskap eða til að reyna að koma reglu á eða skilja betur efnislega heiminn í kringum sig. Oft og tíðum tala þau bara að gamni sínu eða vegna þess að málið er óaðskiljanlegur hluti af þeirri athöfn eða því viðfangsefni sem um ræðir. Síðast en ekki síst nota þau málið þegar þau eru hvött eða knúin til þess af umönnunaraðilum sínum (Garvey 1984:10-12). Hver sem ástæðan er, má segja að hún snúi oftast að samskiptum, hvort sem samskiptin snúa að öðru fólk eða börnunum sjálfum.

4.1 Lotur og lotuskipti í máli barna

4.1.1 Lotan - grunneining samtala

Í samtalsgreiningu fyrirfinnast ýmsar einingar sem eru mikilvægar í samskiptum. Samtalslotan (e. *conversational turn*) er mikilvægust þeirra enda grunneining samtalsins. Þar sem samtöl eru ávallt samvinnuverkefni og snúast um það að þátttakendur skiptist á að hafa orðið eru lotuskipti (e. *turntaking*) líka mikilvægt hugtak. *Lota* er sú eining sem mælandi lætur frá sér hverju sinni en *lotuskipti* verða þegar annar fær orðið. Lotur geta verið langar og ólíkar að eðli eins og gefur að skilja. *Lágmarkslota* (e. *minimal response*) er t.a.m. stysta lota sem fyrirfinnst en hún inniheldur einungis svör eins og *já* eða *nei* en lengstu loturnar geta innihaldið stuttar frásagnir (sjá Þórunni Blöndal 2005a:112-115).

Það var upphafsmaðurinn Sacks, ásamt Schegloff og Jefferson, sem var fyrstur til að lýsa því hvernig samtál byggist upp af einingum (1974:699-700). Það má því eigna þeim lotuhugtakið en í grein þeirra um lotur og lotuskipti fara þau rækilega í saumana á því hvernig menn fara að því að skipta með sér orðinu í samtölum. Í greininni gera þau tilraun til að lýsa því hvernig samtöl eru í eðli sínu og hvað einkennir þau. Þegar samtöl eru skoðuð er ekki nóg að einblína á hverja lotu fyrir sig heldur verður að skoða hana út frá stærri einingu, svokallaðri *runu* (e. *sequence*). Þar sem samhengið er mikilvægt getur þetta varpað nýju ljósi á lotuna; með þessum hætti kemur í ljós hvaða hlutverk lotan hefur innan rununnar. Runu má skilgreina sem nokkrar samtalslotur sem hanga saman merkingarlega

og samskiptalega. Hver lota inniheldur eina eða fleiri *lotueiningar* (e. *turn constructional unit: TCU*). Lotueining er byggð upp af setningu (e. *clause*), setningarlið, (e. *phrase*) eða stökum orðum (e. *lexical entity*) (Sacks, Schegloff og Jefferson 1974:702).

En þetta er ekki alltaf svo einfalt. Þegar unnið er með gögn með aðferðum samtalsgreiningar er fljótlega hægt að sjá að lotan virðist nokkuð illa skilgreind. Fyrir þann sem rýnir í samtalsbrot er ekki alltaf nóg að vita að lotan sé það sem hver þátttakandi í samtali lætur frá sér, þ.e. frá því að hann hefur mál sitt, þar til hann lýkur því og annar tekur við (sjá Sacks, Schegloff og Jefferson 1974; Steensig 2001:39; Þórunni Blöndal 2005a:112; Þóru Björk Hjartardóttur 2006:23). Hvað ef tveir mynda lotu saman, þ.e. ef einn botnar segð fyrir viðmælanda sinn? Er þá um tvær lotur að ræða? Líklega er hyggilegast að líta á lotuna sem samskiptalega einingu frekar en setningafræðilega, út frá virkni (e. *function*) frekar en formi því stundum mynda viðmælendur lotu saman; setning er því ekki endilega eining eins málhafa.

Í upphafi máltökuskeiðs þurfa börn stundum aðstoð frá eldri málnotendum til að gera sér grein fyrir lotuskiptingu eða því hvernig menn deila á milli sín orðinu. Samtöl foreldra við ung börn sín (1-2 ára) felast oft í því að foreldri lýsir því sem er að gerast eða spyr barn sitt hvort það taki eftir því en barnið sér aðallega um að hlusta og svara spurningum foreldrisins (sjá Clark 2009:285 og tilvitnanir hennar). Þetta eru þó ekki allir sammála um. Susan Ervin-Tripp (1977) telur börn læra þetta að sjálfsdáðum, þ.e. með því að hlusta á samtöl og taka þátt í þeim. Það nægi að barnið hafi áhuga á því sem viðmælandi þess er að segja (sjá Clark 2009:286 og tilvitnanir hennar). Catherine Snow (1977) gerði rannsókn á samtölum mæðra og ungra barna þeirra sem leiddi í ljós að mæður byrja snemma, eða allt frá því að börn eru þriggja mánaða, að „kenna“ þeim lotuskipti. Þá telja mæðurnar nánast hvað sem er sem frá barninu kemur sem lotu, t.d. rop. Samkvæmt umfjöllun Lieven (2004:11-12 og tilvitnanir hennar) hefur einnig verið sýnt fram á að mæður ungra barna bregðist oft við lotum þeirra eða segðum með því að segja í raun nákvæmlega það sama og barnið sagði ásamt því að auka lítillega við lotuna eða útfæra hana nánar sem er fræðandi fyrir barnið. Þetta gefur í skyn gagnkvæm munnleg samskipti mæðra og barna þegar kemur að lotuskiptum í samtölum. Einnig hefur komið í ljós hátt hlutfall spurninga í máli fullorðinna í samtölum við ung börn en spurningarnar gera fyrirfram ráð fyrir ákveðnum svörum og eru samkvæmt Sacks, Schegloff og Jefferson (1974) tæki til að tryggja áframhaldandi lotuskipti í samtölum. Lieven (2004:12) veltir því fyrir sér hvort ákveðnir þættir sem fullorðnir tileinka sér í samtölum við börn séu hvort tveggja lærdómsríkir fyrir tungumálanám og almenn samskipti milli fullorðinna og barna.

Í kringum fjögurra ára aldur þróa börn með sér þá hæfni að nota til dæmis orð eins og ‘og’ með smá pásu á eftir til að koma því á framfæri að þau hafi ekki enn lokið máli sínu. Þau nota notast ekki eingöngu við þessar svokölluðu pásur sem vísbendingu um að viðmælandinn hafi lokið máli sínu og sé tilbúinn til að hleypa öðrum að heldur eru þau á þeim aldri orðin næm fyrir líklegum skiptistöðvum á meðan aðrir tala. Þau byrja yfirleitt lotur á viðeigandi stöðum í samtalinu út frá setningarfræðilegu og samskiptalegu sjónarhorni. Jafnframt eru þau orðin fær um að klára lotur fyrir aðra ef þeir eru í vandræðum og gera sér í flestum tilfellum grein fyrir hvernig sé best fyrir þau að komast að í samtali (sjá Buckley 2003:133; Clark 2009:286 og tilvitnanir þeirra).

Séu samtöl barnanna sem notast var við í þessari rannsókn borin saman við samtöl úr ÍSTAL virðist lotuskiptingin „hreinni“ hjá þeim fyrrnefndu. Málið virðist heldur flóknara hjá eldri málnotendum sem nota ýmiss konar ferli sem í fyrstu gætu virst brot á óskráðum reglum en reynast hins vegar kjörin tæki til að efla samstöðu og samvinnu. Hér má t.d. nefna botna (e. *syntactical completions*), þar sem annar þátttakandi botnar fyrir hinn, þ.e. hann lýkur fyrir hann samtalslotunni (sjá Þórunni Blöndal 2005b:129 o.áfr.). Þegar um frásagnir er að ræða eru loturnar og lotuskiptin þónokkuð „hrein“ hjá þeim fullorðnu þar sem einn málnotandi sér aðallega um að tala en framlag hinna felst oft einungis í lágmarksendurgjöf eins og sést í dæmi (1):

- (1) *Hamborgarhryggir*
1. A: ..hvað rosalega er hann lengi
 2. A: ég sagði
 3. A: hvað hann hefur ábyggilega farið niður í skóla
 4. A: eða eitthvað
 5. A: þá vorum við þarna (x)
 - 6. B:→já**
 7. A: og hún bara
 8. A: oh vissi hann ekki að ég ætlaði
 9. A: að nota þetta núna ((hlátur))
 10. A: hún bara beið (x)
 - 11. B:→já**
 12. A: þá var hann að skoða hamborgarhryggi
 - 13. B:→já (.)**
- (ISTAL 03...2001)

Í línum 6, 11 og 13 sést lágmarksendurgjöfin *já* sem er það eina sem B segir við frásögn A. Lotuskiptin eru oft mun flóknari í ÍSTAL, sér í lagi ef enginn skilgreindur eða afdráttarlaus endir er á lotunni, eins og t.d. þegar um frásögn er að ræða eða fast orðasamband. Þessi athöfn verður líka flóknari þegar þátttakendur samtalsins eru fleiri en tveir eins og dæmi (2) ber með sér en þar ræða A, B, C og D um uppruna dægurlags sem heyrir í útvarpinu:

- (2) *Sálin hans Jóns míns*
1. A: hvaða söngkona er þetta
 2. B: ég veit það ekki ég þekki hana ekki
 3. C: þetta er hérna=
 4. D:→ =þetta er Sálin hans [Jóns míns]
 5. C:→ [þetta er]
 6. C:→ nei þetta er [hérna]
 7. A:→ [jú þetta]
 8. A: er Sálin ég sá
 9. D: Stefán Hilmarsson hann bjó til lagið
 10. A: hann bjó til lagið já
(ISTAL 03...2001)

Eins og sést í línunum 4, 5, 6 og 7 tala viðmælendur hver ofan í annan en í samtalsgreiningu nefnist það samhliða tal og er merkt sérstaklega með hornklofum. Þátttakendurnir í samtalinu skiptast hratt á lotum og virðist uppbygging samtalsins á margan hátt ólík dæmi (3) sem er úr samtali Kötlu við Dísu og Eddu sem allar eru á sjötta aldursári. Þar skiptast loturnar á milli Kötlu og Dísu án þess að skarast mikið með samhliða tali og þær hjálpast ekki að við að byggja upp lotur enda umræðuefnið ef til vill ekki til þess fallið:

- (3) *Risaeðla*
1. K: okei: mig vantar kökukeflið
 2. D: hvernig opnar maður þetta?
 3. K: á ég að opna þetta
 4. D: jájá
 5. K: þetta er til þess að búa til risaeðlu
 6. D:→ ég ætla [að fara að búa til risaeðlu]
 7. K:→ [á ég á ég]
 8. K: á ég að búa til risaeðlu fyrir þig?
 9. D: mig langar að búa til risaeðlu
 10. K: það er svo erfitt þú kannt ekkert á þetta (3)
 11. D: okei gerðu þá risaeðlu
 12. K: fyrir þig
 13. D: já með svörtum leir (3)
 14. K: svörtum lit, okei
(VN850073.wma)

Í samtali stúlknanna þriggja kemur samhliða tal fyrir í línunum 6 og 7 sem stafar af því að Katla er í raun að halda áfram sinni lotu frá því í línu 5. Katla og Dísu töluðu saman í dæmi (3) en lotuskiptin gengu einnig snurðulaust fyrir sig þótt Edda væri með í samtalinu eins og sést í dæmi (4):

- (4) *Rúllukefli*
1. K: við borðum hérna en fyrst þurfum við að baka
 2. K: fyrst þurfum við að gera matinn
 3. D: má ég fá þetta rúllukefli?
 4. D: það er svo erfitt að rúlla þetta rúllukefli
 5. E: það er skítlétt að gera þetta með höndunum =
 6. K: mmm hvar má ég f- er B hérna einhversstaðar?
 7. D: já=
 8. K: =hvar er B

9. D: (réttir Kötlu bókstafinn B)
10. K: takk
(VN850073.wma)

Reyndar skýtur Edda einungis inn einni setningu í þessari runu en sú staðreynd að stúlkurnar skipta lotunum eða setningunum svona vel á milli sín gæti líka stafað af því að samtalið snerist á þeim tímamarki um ákveðinn leik. Stúlkurnar þrjár voru að leira á meðan á þessu stöð og einnig í dæmi (3) sem greint var frá hér að ofan. Ef samtalið hefði einkennst af venjulegu spjalli um daglegt líf eða annað þvíumlíkt hefðu loturnar ef til vill orðið flóknari og þar með lotuskiptin eins og hjá fullorðnum málnotendum sem kunna vissulega þær „reglur“ sem við förum eftir í samtölum en brjóta þær oft án þess að það bitni á samskiptunum. Í dæmi (5) má sjá hvernig Katla og Freyr skiptast á að tala án þess að „rekast á“ þótt Katla hafi reyndar orðið að mestu leyti:

- (5) *Dúkkó/mömmó*
1. K: Freyr?
2. F: hvað
3. K: hérna þegar við erum búin í legó
4. F: jájá
5. K: þá förum við í dúkkó
6. F: neinei ekki ég
7. K: ég á fullt af dúkkufötum
8. K: ei- heima hjá þér vorum við í því
9. K: þá vorum við ekki í neinu lego-i(6)
10. K: mig langar að fara í dúkkó(5)
11. K: eða mömmó ↑
12. K: þegar við vorum heima hjá þér þá varst
13. K: þú pabbinn og ég var mamman
14. K: þá vorum við í mömmó
15. F: já
16. K: eigum við að fara í mömmó á eftir?
17. F: já
18. K: mömmó er dúkkó
19. F: ég veit það
20. K: af hverju sagðir þú þá
21. K: nei ég vil ekki fara í mömmó-ið
22. F: ég vissi ekki að þetta væri, væri sama
23. K: ((flissar))
24. F: ha ha ha
(WS550059.wma)

Á þessum stað í samtalinu voru þau Katla og Freyr ekki í ákveðnum leik eins og stúlkurnar í dæmi (4) en lotuskiptin voru hrein og klár og án þess að kæmi til árekstra eða samkeppni um orðið. Hér er hvorki að finna samhliða tal eða skörun. Lotuskiptingin er einnig hrein þegar Katla ræðir við afa sinn eins og sjá má í dæmi (6):

- (6) *Barnatölva*
1. G: já en hérna
 2. G: ert þú eitthvað byrjuð að vinna í tölvunni
 3. G: leika þér í tölvunni?
 4. K: nei ég á enga tölvu
 5. G: nei
 6. K: brá- kannski fæ ég hana í sex ára afmælisgjöf
 7. G: tölvu?
 8. K: já
 9. G: helduru það
 10. K: svona barnatölvu
 11. G: já kannski
(WS550063.wma)

Reyndar má finna samhliða tal í einu dæmi frá Kötlu og Gauta afa hennar eins og sést í dæmi (7) en þá ræða þau um skrífu sem Katla fann og lagði til að afa hennar myndi nota í vinnunni:

- (7) *Nagli eða skrífa*
1. K: ég fann þetta í morgun og setti það hér
 2. G:→ **okei hvað [er þetta]?**
 3. K:→ **[þú getur]**
 4. K: notað þetta í vinnunni
 5. G: hvað er þetta?
 6. K: +nagli+ sem þú getur notað í vinnunni
 7. G: þetta er ekki nagli
 8. K: hvað
 9. G: þetta er skrífa
 10. K: þú getur notað hann
 11. G: já
 12. K: í vinnunni
 13. G: uhum
 14. K: er það ekki fínt
 15. G: jú það er mjög gott
 16. G: þetta kostar peninga
 17. K: en en en stundum bara finnur maður það
 18. G: já (.)
 19. G: já
(WS550063.wma)

Í línunum 2 og 3 má sjá samhliða tal sem er dæmigert fyrir það hversu stutt það varir. Sacks og félagar (1977) bentu á að öll slík frávik, frá meginreglunni um að einn hefði orðið á hverjum tíma, væru mjög stutt og bentu til að málnotendur upplifðu slíkt sem brot á reglu. Í dæmi (7) endurtekur Gauti þó spurningu sína í línu 5 eins og til að vera viss um að hún komist til skila og þar með endurtekur Katla svarið í línu 6. Þetta má túlka sem dæmi um nokkuð þroskaða samvinnu. Í dæmi (8) þar sem Katla og Salka eru á fullu í *Petshop* leik, sem samanstendur af litlum dýrum og fylgihlutum, fyrirfinnst einnig samhliða tal sem stafar ef til vill af upptalningu Sölku:

- (8) *Maturinn*
1. S: matargeymslan er hér
 2. S: við geymum allan matinn hérna
 3. K: en ég geymdi ostinn þarna
 4. S: það er allt í lagi
 5. K: hneturnar mega vera hér
 6. S: já(2)
 7. S: kannski ekki allar því þær eru svolítið margar
 8. S: hérna eru tvær
 9. S: eða þrjár(4)
 10. S: ein gulrót
 11. S: hneta(.)
 12. S: gulrót(.)
 13. K:→ **ég veit hvar hneturnar [geta verið]**
 14. S:→ [hneta]
 15. S:→ **hafðu bara mat [(x)]**
 16. K:→ [alveg] fullt af mat
- (WS550064.wma)

Upptalningu Sölku má sjá í línunum 10-12 en hún heldur áfram í línu 14 þótt Katla sé þá byrjuð að benda henni á geymslustað fyrir hneturnar. Í línu 15 byrjar Salka að reyna að svara Kötlu en um leið er Katla komin með endurgjöf á upptalninu hennar eins og sést með orðunum *alveg fullt af mat* í línu 16. Samtal þeirra var þó að mestu laust við samhliða tal og er dæmi (9) lýsandi fyrir þeirra samskipti þegar kemur að lotuskiptum:

- (9) *Barnaefni*
1. S: það er barnaefni(4)
 2. S: langar þig að horfa á barnaefni ?
 3. K: jájá
 4. K: eða eigum við ekki að leika
 5. S: bara á eftir
 6. K: maður á alltaf að ganga eftir s -
 7. K: ganga frá eftir sig heima hjá mér
 8. S: já þegar við erum búin að horfa á barnaefnið
 9. S: þá förum við að leika okkur í þessu
 10. K: ég verð ekki svo lengi hérna
- (WS550064.wma)

Skemmtilegt er að sjá hvernig Salka og Katla reyna að sannfæra hvor aðra um að gera það sem þær langar. Sölku langar bersýnilega til að horfa á barnaefni á meðan Katla er spenntari fyrir því að leika inni í herbergi. Þegar Salka fær engin viðbrögð frá Kötlu við orðunum *það er er barnaefni* í línu 1 spyr hún í kjölfarið *langar þig að horfa á barnaefni?* Katla jánkur því en spyr tilbaka *eða eigum við ekki að leika?* Þegar Salka bendir á að þær geti leikið þegar þær eru búnar að horfa á barnaefnið minnst Katla á að þá þurfi þær að ganga frá eftir sig. Salka hefur einnig ráð við því þar sem þær geti vel leikið eftir barnaefnið. Katla reynir enn að malda í móinn með því að segja *ég verð ekki svo lengi hérna* í línu 10. Þess má geta að þær stöllum fóru og horfðu aðeins á barnaefnið eftir að

Þessum umræðum lauk en það stóð ekki lengi yfir. Það má því segja að niðurstaðan hafi á endanum verið báðum í vil.

Í samtali Kötlu og Sölku mátti víða finna dæmi um svokallaðan hlutverkaleik (e. *pretend play*, e. *role play*) þar sem þær töluðu saman auk þess sem þær „léku“ ákveðnar persónur í leiknum, oft með tilheyrandi raddbreytingum. Hlutverkaleikir ýta undir þróun í máli barna og þegar þau þykjast vera einhver annar en þau raunverulega eru nota þau oft annan orðaforða og orðaskipan en í venjulegu tali (sjá Garvey 1977:45). Í dæmi (10) má sjá hvernig Katla og Salka blanda saman samtali og leik en í línunum 1, 4, 5, 6, 7 og 13-18 ákveða þær hvernig hlutirnir eiga að vera; þær ræða saman um framvindu leiksins:

```
(10)   Stríð
1. S: núna var að koma stríð
2. S: @jæja varið ykkur varið ykkur
3. S: @förum öll hingað
4. S: þetta er þu- [      (x)      ]
5. K:                [við pössuðum ]
6. K: þetta var drottningin (.)
7. K: þau voru að passa hana
8. K: @hver vill passa drottninguna
9. K: @ég ég
10.K: @ég vil mig langar ekki að deyja
11.K: @við ætlum bara að passa drottninguna
12.S: @æji
13.K: sumir eru vondir (.)
14.K: af þessum (.)
15.K: já og sko þe- og svo dr-
16.K: þessi hann er að passa hinn matinn
17.K: því sumir eru bara að passa svo hinir
18.K: átu ekki allan matinn eða eitthvað
      (WS550064.wma)
```

Í þeim línunum þar sem táknið @ er fyrir framan textann (nánar tiltekið í línunum 2, 3, 8, 9, 10, 11 og 12) leika stúlkurnar ákveðin hlutverk með breyttum röddum; leggja dýrunum sem þær leika sér með orð í munn. Áhugaverð er orðanotkun Sölku í línu 2: *varið ykkur*, *varið ykkur*, sem hlýtur að teljast nokkuð fullorðinsleg og það er ekki líklegt að hún noti þessi orð við venjulegar kringumstæður. Catherine Garvey (1977) hefur tekið saman lista yfir ákveðin þemu sem eru algeng í hlutverkaleikjum leikskólabarna en þau eru eftirfarandi: að meðhöndla eða lækna, koma í veg fyrir yfirvofandi hættu, elda, borða, laga eitthvað, hringja eða pakka niður og fara í ferðalag. Sögupráðurinn er þó oftast ekki byggður á reynslu þeirra sjálfra en þekking þeirra á heiminum hefur áhrif á hvað leikurinn snýst um eins og hugmyndir Vygotskys (1962) gera ráð fyrir.

Þróun færni í gagnkvæmum félagslegum samskiptum (e. *social interaction skills*) hefur verið tengd við færni í hlutverkaleikjum annars vegar og vinsældum meðal jafningja hins

vegar. Þegar talað er um færni í samskiptum er átt við að barnið leggi sitt af mörkum til samtals með jákvæðum hætti og að það sem það lagt er til sé skýrt og komi efninu við; tengist því sem um er rætt (e. *relevantly*). Börnum sem hafa öðlast þessa færni gengur betur að blanda sér í leik tveggja annarra barna, sérstaklega ef um ókunn börn er að ræða. Þessir hæfileikar eru mikilvægir þegar kemur að hlutverkaleikjum tveggja barna eða fleiri en eftir því sem leikurinn gengur betur (sem er undir félagslegu samskiptunum komið) þeim mun meiri líkur eru á að börnin myndi vinatengsl sín á milli (sjá Buckley 2003:121-123 og tilvitnanir hennar).

Í dæmi (11) má sjá hvernig Katla og Salka halda áfram í hlutverkaleik og ná að spinna sögu í sameiningu:

- (11) *Hlutverkaleikur*
1. K: er þessi góður?
 2. S: já
 3. S: þessi var góð stelpa sem átti okkur litlu dýrin
 4. S: @ jæja litlu dýr á ég ekki bara að fara að
 5. S: @ gefa ykkur að borða
 6. K: en við sögðum bara öll bara @nei
 7. S: af hverju?
 8. K: útaf því að það var að koma stríð
 9. S: þá vissi hún hvað væri að
 10. S: @ er að koma stríð (.)
 11. K: við sögðum öll já (.)
 12. S: @ aaa við verðum þá að flýta okkur
 13. S: @ við verðum núna að flýta okkur eins og skot
 14. K: en þá fóru allir að raða sér
(WS550064.wma)

Salka hóf upphaflega umræðuna um stríðið (sjá dæmi (10)) en þegar hún fer í annan gir (sbr. línur 3-4) heldur Katla áfram í sínu hlutverki, þ.e. hún er ennþá í stríðshugleiðingunum sem Salka byrjaði á. Þegar Salka hyggst gefa dýrunum að borða svarar Katla *en við sögðum öll bara nei...útaf því að það var að koma stríð*. Salka er fljót að koma sér aftur inn í leikinn og heldur áfram að spinna með vinkonu sinni. Það er athyglisvert að sjá val stúlknanna á leik, þ.e. hvað varðar stríðshugtakið. Niðurstöður Amy Kyratzis (1998) eiga vel við en hún hefur skoðað hlutverkaleiki leikskólabarna og komist að þeirri niðurstöðu að með leiknum kanni börn möguleg „sjálf“ (e. *selves*) sín í tengslum við málefni kynjanna. Drengir virðast líklegri til að vilja leika hlutverk sterkra og voldugra einstaklinga (sbr. galdramenn, ofurhetjur o.s.frv.) á meðan hlutverk stúlkna felast oft og tíðum í einhverju sem tengist fegurð, velvild og umhyggju fyrir öðrum (sjá Cook-Gumperz og Kyratzis 2001:602 og tilvitnanir þeirra). Það er að koma stríð hjá Kötlu og Sölku en þátttaka þeirra felst í að flýja og gefa dýrunum að borða.

4.1.2 Að halda andlitinu

Fullorðnir málnotendur eru oftast nokkuð lagnir við að haga máli sínu þannig að viðmælendur þeirra komi vel út í samtali og er þá talað um að þeir fái að „halda andlitinu“ (e. *face saving acts*) þótt þeim verði eitthvað á í samtalinu, finni ekki viðeigandi orð eða fari rangt með (sbr. Levinson 1983). Í málnotkunarfræðum er þetta tengt við sjálfsmat þess sem um ræðir (sjá t.d. Huang 2007:116) og í samtalsfræðum er einnig hægt að tengja þetta við svonefnd *kurteisislögmál* sem eru all nokkur. Ein útgáfan, kennd við málvísindakonuna Robin Lakoff, er þrískipt og hljómar á þessa leið: 1) Tranaðu þér ekki fram!, 2) Gefðu viðmælanda þínum eitthvert val!, 3) Láttu viðmælanda þínum líða vel! (sbr. Þórunn Blöndal 2005a:123 og tilvitnanir hennar). Þetta lögmál virðist ekki vera virkt í samskiptum Kötlu og Freys ef marka má dæmi (12):

- (12) *Lita*
1. F: ég veit hvað þú ert að lita
 2. K: hvað?
 3. K: hvað er [þetta]?
 4. F: [Dórótheu]
 5. F: og
 6. K: hvað er þetta?
 7. F: Tótó
 8. K:→ **+neits+ hann er ekki svona stór**
 9. K:→ **hann er miklu minni sko (.)**
 10. F: hver er þetta þá
 11. K: þú bara verður ↑
 12. K: þú sérð það á eftir
(WS550059.wma)

Í dæminu sést að Freyr telur sig vita að Katla sé að lita Tótó en hún bendir honum á að svo sé ekki með orðunum *neits hann er ekki svona stór, hann er miklu minni sko*. Í dæmi (13) rengir hún einnig Frey, og þá með meira afgerandi hætti. Þar eru þau að skoða bók um bræðurna Ripp, Rapp og Rupp og eru ósammála um staðreyndir:

- (13) *Ripp, Rapp og Rupp*
1. F: Andrés á heima (.)
 2. F: Andrés á heima þarna
 3. K: nei Andrés á ekki heima þarna
 4. F: hvað þá?
 5. K: Ripp Rapp og Rupp
 6. K: og pabbi þeirra Ripp Rapp og Rupp
 7. F: hver er það?
 8. K: ég veit það ekki
 9. K: það er Jóakim frændi ↑
 10. K: það er frændi þeirra
 11. K: hann býr með þeim
(WS550059.wma)

Katla rengir Frey strax í línu 3 þegar hún heldur því fram að Andrés eigi ekki heima í húsinu sem hann benti á. Freyr samþykkir þessa „leiðréttingu“ og spyr þá hver eigi heima þar. Katla svarar því og þegar hún hefur ekki fleiri svör svarar hún með orðunum *ég veit það ekki* (lína 8) en líklega til að bjarga eigin andliti býr hún til áframhaldandi svar til að koma betur út í samtalinu.

Athyglisvert er að skoða muninn á samtölum Kötlu við Frey annars vegar og Sölku hins vegar þar sem hún var á heimavelli í því fyrra en ekki því seinna. Hún virðist hafa meira sjálfstraust á heimavelli og samtalið markast af því. Hún stjórnar meira á heimavelli, rengir vin sinn og leiðréttir hann. Það gæti þó einnig vissulega tengst því að þær Salka eru báðar stjórnsamar. Það er í það minnsta stundum spaugilegt að sjá hvernig Katla leyfir Frey að taka þátt í einhverju án þess þó að hlusta á hans skoðanir eða fara eftir hans orðum, þ.e. hún sýnir honum ákveðna kurteisi en með takmörkunum þó sbr. dæmi (14):

- (14) *Skór*
1. K: mundir þú↑
 2. K: hvor- hvaða skó á ég að fara í?(3)
 3. F: u: þú átt að fara í
 4. K: grænu eða bleiku?
 5. F: grænu ((flissar))
 6. K: +nei+
 7. F: okei bleiku↓
(WS550059.wma)

Þarna má sjá hvernig Katla spyr Frey um álit en tekur svo endanlegu ákvörðunina sjálf. Á þessu augnabliki voru þau að undirbúa sig fyrir leikrit sem þau ætluðu sjálf að leika í. Hún spyr Frey hvort hún eigi að vera í grænu eða bleiku skónum. Hann segir: *grænu* en þá segir hún einfaldlega *nei* án frekari skýringa. Freyr er fljótur að skipta um skoðun í línu 7 þar sem hann lætur undan og segir: *okei bleiku*, enda ekki fleiri valmöguleikar í boði.

Um samtöl gilda ákveðnar reglur þótt þátttakendur í þeim séu ekki eins meðvitaðir um þær og um setningaupbyggingu í rituðum texta. Samvinnulögmál (e. *maxims of conversation*) heimspekingsins H.P. Grice er lýsing á þeim reglum sem gilda um samtöl. Málhafar eru ekki meðvitaðir um þessar reglur en þeir verða hins vegar varir við það ef þær eru brotnar. Meginreglur samvinnulögmálsins eru um *gæði*, *magn*, *mikilvægi* og *háttvísi* og eiga þátttakendur í samtölum að virða þær allar svo samtalið nái tilætluðum árangri. Í því felst að þeir þurfa að sjá til þess að framlag þeirra til samtals sé eins og krafist er, við þær kringumstæður sem samtalið fer fram og í samræmi við tilgang eða stefnu samtalsins. Lögmálið og undirskipaðar reglur þess má sjá hér:

1. Meginregla um gæði:
Sjáðu til þess að framlag þitt sé sannleikanum samkvæmt.
Undirregla a: Segðu ekkert sem þú heldur að sé ósatt.
Undirregla b: Segðu ekkert sem þig skortir upplýsingar um.
2. Meginregla um magn:
Undirregla a: Gefðu eins nákvæmar upplýsingar og beðið er um í því samhengi sem samtalið á sér stað.
Undirregla b: Gefðu ekki nákvæmari upplýsingar en nauðsynlegt er.
3. Meginregla um mikilvægi:
Sjáðu til þess að framlag þitt skipti máli/komi málinu við.
4. Meginregla um háttvísi
Undirregla a: Reyndu að komast hjá því að vera torræður.
Undirregla b: Reyndu að komast hjá tvíræðni.
Undirregla c: Vertu stutturður.
Undirregla d: Hagaðu orðum þínum skipulega.

Ef þátttakendur geta ekki fylgt reglum lögmálsins en vilja ekki brjóta þær geta þeir gefið viðmælanda sínum það til kynna. Sá sem vill fylgja meginreglu um gæði og segja aldrei ósatt eða nokkuð sem hann skortir upplýsingar um getur sagt viðmælanda sínum að undan- eða eftirfarandi upplýsingar séu samkvæmt hans bestu vitund. Þetta getur hann gert með því að láta orðatiltæki líkt og *eftir því sem ég best veit* eða *sagnirnar finnast* og *halda* fylgja fullyrðingu (sjá Huang 2007:25-31; Þórunni Blöndal 2005a:121-124).

Séu samtöl barnanna mátuð við samvinnulögmálið má sjá að þau brjóta reglur þess í sífellu, bæði með því að segja eitthvað sem þau vita að er ósatt og með því að segja satt og hreinskilið frá en með því brjóta þau á viðmælandanum og hegða sér ekki í samræmi við lögmálið um kurteisi og tillitsemi.

4.1.3 Endurgjöf

Samtöl eru ávallt samvinnuverkefni og þátttakendur gera ýmislegt til að láta samtál ganga upp. Helstu einkenni samvinnustíls eru tíð lotuskipti, stuttar lotur, mikið er um neglingu, endurgjöf og samhliða tal (Þórunn Blöndal 2005a:131). Hugtakið *endurgjöf* (e. *feedback*) er náskylt lotuhugtakinu en endurgjöf má veita á ýmsan hátt. Fræðimenn eru ekki sammála um skilgreiningu á endurgjöf. Sumir telja öll orð sem tengjast sambandi viðmælanda sem endurgjöf en aðrir telja að orð verði að uppfylla ákveðin skilyrði til að teljast endurgjöf (sjá t.d. Green-Vänttinen 2001; Þórunni Blöndal 2005a:128 og tilvitnanir hennar). Flestir eru þó sammála að endurgjöf sé ekki samtalslota og að hún sé ekki leið hlustanda til að fá orðið. Þátttakendur í samtali skiptast á að gefa endurgjöf en oft er það aðeins einn sem er virkastur í því hlutverki hverju sinni. Yfirleitt er það vegna þess að mælandinn beinir orðum sínum að einum hlustanda, því erfitt getur reynst að mynda augnsamband við alla þátttakendur. Oftast verður sá sem hafði síðast orðið fyrir valinu (Linell 1998:102-103; sjá líka Þórunni Blöndal 2004:140). Í samtölum er ætlast til þess að hlustandi láti í sér heyra

öðru hverju og þannig gefur hann mælanda til að kynna að hann fylgist með. Með því hvetur sá sem hlustar mælandann og lætur í ljós að hann megi halda áfram að tala. Innskot C í mál A í línu 6 og 9 í dæmi (15) er ein algengasta tegund endurgjafar og ber hún merki um virka hlustun. Innskot C sýnir að viðkomandi sé með á nótunum og með þessari endurgjöf segir C viðmælanda sínum að honum sé velkomið að halda áfram með frásögn sína. Ef hlustendur veita viðmælendum sínum ekki endurgjöf getur það virst sem þeir hafi ekki áhuga á því sem viðmælandi þeirra hefur að segja og samtalið getur hugsanlega fjarað út:

- (15) *Lygasaga*
1. A: og svo svo þegar þetta er farið að hvissast út
 2. A: þá verða þeir að fara að ljúga
 3. A: að þetta sé lygasaga
 4. A: hver hefði logið því að það kæmi limma
 5. A: og svo kæmi engin limma
 6. C: → **já**
 7. A: þannig að þetta var búið að fara allan hringinn
 8. A: en samt vissu allir að það kæmi limma
 9. C: → **já**
 10. A: nema Sólveig hún vissi það [ekki]
 11. B: [Sólveig]
 12. B: vissi það ekki
(ISTAL 03...2001)

Athygli vekur að í dæminu hér að ofan kemur endurgjöf C fyrir á *samsettum skiptistöðvum* (e. *Transition Relevance Places; TRP* eða *Complex Transition Relevant Places; CTRP*).⁶ A virðist hafa lokið við sína lotu þegar C skýtur endurgjöf sinni inn í og lætur A þar með vita að hann ætli ekki að taka orðið; A sé velkomið að halda áfram. Þetta samræmist niðurstöðum Þórunnar Blöndal (2004:137-139) hvað varðar athugun hennar á endurgjöf í frásögnum þar sem endurgjöf virðist algengust á skiptistöðvum, einna helst þeim samsettu. Auk þess er orðið *já* algengasta form yrtrar endurgjafar samkvæmt rannsókn Þórunnar.

Í samtali Kötlu við jafnöldrur sínar, Dísu og Eddu, var áberandi að sú sem hafði orðið kláraði lotuna án þess að lágmarksendurgjöf kæmi frá hinum þátttakendum í samtalinu. Í dæmi (16), sem má í raun skilgreina sem frásögn, má sjá hvernig Katla þarf í raun að biðja Dísu um endurgjöf í formi einhvers konar samþykkis en Edda var ekki með í umræðunni um *Skrímslið sem stal jólnum* þar sem hún hafði ekki séð myndina og vissi ekki hvað hinar tvær voru að ræða um:

⁶ Samsett skiptistöð er þegar hljóðfræðileg, setningarfræðileg og samskiptaleg mörk falla saman (Þórunn Blöndal 2004:138-139).

- (16) *Pakkvélin*
1. K: heyrðu þið getið ekki vert lengi hjá mér því
 2. K: að nebblega þegar þið farið þá er ég nebblega
 3. K: að fara að horfa á skrímslið stal jólunum
 4. K: það er grænt og það er á ensku
 5. K: skrímslið er grænt (.) og myndin er á ensku
 6. **K:→á ég að segja þér, á ég að segja þér**
 7. **K:→eitt, hva- sem skrímslið gerði?**
 8. D: já
 9. K: það hérna pakkaði einari stelpu inn í pakka ↑
 10. **K:→((flissar))er það ekki skrytið**
 11. D: [jú jú jú]
 12. K: [og svo þegar] það fór inn í pakkvélin →
 13. K: þá náði en sko það kom en pabbi hennar opnaði
 14. K: pakkann áður en hún var sett heim til einhvers ↓ (2)
 15. K: náði það útaf hún heyrði hljóðið í henni
 16. **K:→ [var það ekki gott]?**
 17. D: [heyrði] heyrði pabbinn sko
 18. D: hljóðið í pakkanum?
 19. K: já í hennari, pabbi hennar sko
 20. D: ég veit(2)
 21. D: ég veit það útaf ég var búin að sjá þessa mynd
(VN850073.wma)

Ef Katla hefði ekki notað spurningar á borð við *Á ég að segja þér hvað skrímslið gerði?* og *Er það ekki skrytið?* sem sjá má í línunum 6, 7 og 10 er líklegt að hún hefði fengið að ljúka máli sínu án þess að fá endurgjöf frá Dísu meðan á frásögninni stóð. Hún „fiskar“ sem sé eftir endurgjöf eða hvetur a.m.k. til hennar. Í línu 16 spyr Katla einnig *Var það ekki gott?* en það er ekki sambærilegt línunum 6,7, og 10 þar sem Dísu var í raun á sama tíma byrjuð að leiðrétta Kötlu ef svo má að orði komast. Katla notaði nefnilega persónufornafnið *hún* þegar hún vitnaði til pabbans og Dísu tók eftir því. Séu dæmi úr ÍSTAL höfð til hliðsjónar við dæmi úr samtali stúlkanna þriggja virðist það vera algengara í máli fullorðinna að hlustandi skjóti inn orðum til að sýna samstöðu og samvinnu á meðan börn virðast almennt gefa hvort öðru svigrúm til að klára frásögn áður einhver annar fær orðið. Vissulega er einnig hægt að velta því fyrir sér hvort samtöl barna séu ekki jafn þróuð og fullorðinna, t.d. hvað varðar að flétta orðum og setningum hvers annars saman eins og áður hefur verið lagt til.

4.1.4 Samloðun og samloðunartengi

Hugtakið *samloðun* (e. *cohesion*) er notað til að útskýra hvernig einingar í orðræðu tengjast hver annarri svo úr verði heildstæð merking (sjá t.d. Halliday og Hasan 1976). Samloðun er mikilvæg í allri orðræðu og þrátt fyrir að hún hafi minna vægi í samtölum en rituðum texta er athyglisvert að sjá hvernig börn nota *samloðunartengi* (e. *cohesive ties*) í máli sínu. Til að hægt sé að tengja einingar málsins saman er notast við samloðunartengi sem mörg hver

hafa það hlutverk að vísa á annan stað í texta, hvort sem um er að ræða orð sem hafa verið sögð/skrifuð eða eiga eftir að koma fyrir. Þetta á t.d. við um persónufornöfn og eignarfornöfn. Samloðunartengjum má skipta í fjóra flokka; vísanir, staðgengla, brottföll og tengla en þar fyrir utan getur ákveðið orðaval stuðlað að samloðun, t.d. samheiti og andheiti og notkun sértækra orða og almennra (sjá nánar Þórunni Blöndal 2005:62-76).

Samloðunin getur orðið flókin í ritmáli þar sem sendandi hefur oftast nægan tíma til að velja það sem hentar best svo ekki sé hægt að misskilja skilaboðin sem hann sendir frá sér á meðan hún er oftast frekar einföld þegar kemur að talmáli Þar hefur mælandi ekki jafn mikinn tíma fyrir flókna setningagerð auk þess sem minni líkur eru á misskilningi vegna málaðstæðna. Ef vel tekst til með samloðun má segja að textinn verði eins og vefur því ákveðnir þættir tengjast saman og úr verður heild.

Í dæmi (17) ræða Freyr og Katla um ákveðinn ljónabúning. Freyr nefnir búninginn strax í línu 1 og í næstu línunum vísa þau bæði til hans með persónufornafninu *hann*, alls 9 sinnum. Það er ekki fyrr en í línu 14 sem ljónabúningurinn er aftur nefndur á nafn, þá af Kötlu:

- (17) *Ljónabúningur*
1. F: u víst áttu ljónabúning ég sé það↑
 2. K: u nei Máni á hann
 3. K: hann er of lítill á þig
 4. F: u kannski ekki?
 5. K: jú of lítill á þig
 6. K: hann er meira segja of lítill á Mána(2)
 7. K: þá kemstu ekki í hann sko
 8. K: ef hann er of lítill á Mána(2)
 9. F: þá kemst ég ekki ((hnerrar)) í hann
 10. F: í hann
 11. K: en þú færð ekki að fara í hann
 12. F: ég þarf ekki að fara í hann
 13. K: spurðu mömmu mína hvort þú megir fara
 14. K: í ljónabúninginn hans Mána
 15. F: okei má ég fara í ljónabúninginn hans Mána
 16. K: nei þú verður að spyrja mömmu mína
 17. K: ég ræð ekkert því
 18. K: spurðu mömmu mína þú verður
 19. F: nei ei
 20. F: ég þarf það ekki
 21. K: en við þurfum ekki að vera
 22. K: í neinum búningum kjáni
(WS550059.wma)

Það er áhugavert að sjá hversu oft er hægt að vísa í einhvern tiltekin hlut, atburð eða aðila þegar kemur að samtölum án þess að misskilningur eigi sér stað en slíkt virðist í raun gerast án þess að málhafar hafi nokkuð fyrir því. Þar sem ljónabúningurinn í dæmi (17) var í brennidepli allan tímann var báðum málhöfum ljóst til hvers var vísað.

Í dæmi (18) má sjá brot úr samtali Kötlu við Sölku sem eru að leika sér í *Petshop*. Eins og samtalið er uppbyggt væri auðveldlega hægt að misskilja hvað er vísað í en þær stöllur skilja hvor aðra fullkomlega. Í línu 2 notar Salka persónufornafnið *hún* fyrir *kanínuna* sem nefnd er í línu 1. Í línu 5 vísar hún til gulrótanna í línunum 3 og 4 með því að segja einungis *þrjár*. Í línu 7 vitnar hún aftur til *kaníunnar* með persónufornafninu *hún*:

- (18) *Kanína*
1. K: þessi kanína á heima hér (1)
2. S: já hvað á hún þá að fá að borða (1)
3. K: auðvitað gulrætur
4. S: gulrætur→
5. S: það eru bara til þrjár
6. S: það eru þrjár kanínur
7. S: hún fær bara eina(1)
8. K: ég veit
(WS550064.wma)

Salka og Katla eru sammála um að þessi kanína eigi einungis að fá eina gulrót þar sem hinar tvær þurfa líka að borða. Í dæmum (17) og (18) er athyglisvert að sjá fjölda *persónulegra vísana* hjá börnunum en eins og áður sagði eru vísanir ein tegund samloðunartengja. Persónulegar vísanir felast aðallega í notkun fornafrna og þjóna því hlutverki að vísa til einstaklinga, hluta, atburða eða fyrirbæra sem áður hafa verið nefnd eða koma við sögu síðar (sjá Þórunni Blöndal 2001).

4.2 Endurtekningar í máli barna

Endurtekningar (e. *repeats*) leika stórt hlutverk í samtölum og eru af ýmsu tagi. Þær þjóna oft mikilvægu hlutverki sem samloðunartengi og geta til að mynda aukið vægi þess sem áður var sagt, stuðlað að ákveðinni hrynjandi í samtalinu, sparað tíma, komið í veg fyrir þagnir, auðveldað skilning og þjónað hlutverki endurgjafar. Endurtekningar eru mikilvægar þegar kemur að samskiptasviðinu því mælendur geta t.d. endurtekið eigin orð eða annarra með það að markmiði að ná orðinu og halda því. Auk þess sýna þær samstöðu og virka þátttöku í samtalinu (Þórunn Blöndal 2005a:136). Endurtekningar eru oft tengdar samvinnu í samtölum og sérstaklega ef fleiri en einn segja sögu saman eins og sjá má í dæmi (19) úr ÍSTAL:

- (19) *Vissi ekki*
1. A: nema Sólveig hún vissi það [ekki]
2. B: [Sólveig]
3. B: vissi það ekki
(ISTAL 03...2001)

Í þessu samtalsbroti eru A og B bæði með staðreyndir málsins á hreinu og eru áfjád í að koma vitneskju sinni til hins aðilans svo að eilítil skörun á sér stað, þ.e. samhliða tal. Með endurtekningu á nafninu leyfir B orðum A að lifa áfram og gefur þeim aukið vægi. Þórunn Blöndal hefur athugað virkni endurtekninga í íslenskum samtölum en hún talar um að hún sé þrenns konar. Í fyrsta lagi getur endurtekning verið notuð til þess að staðfesta að orð viðmælandans hafi komist til skila eða til þess að festa sér orðin í minni. Í öðru lagi virðast endurtekningar heppilegar þegar fólk reynir að koma umræðuefni að í samtali. Í þriðja lagi er endurtekning notuð til að sýna áhuga og samstöðu í samtali (sjá Þórunni Blöndal 2003:98-109). Í dæmi (19) er augljóslega um þriðju virknina að ræða; B er afar áhugasamur enda hafa A og B sömu vitneskju um atvik málsins.

Í dæmi (20) má sjá enn skýrara dæmi um samvinnu í samtali sem kemur fram í endurtekningum. A, B og C hjálpast öll að við að telja upp strákana sem um ræðir þar sem þau þekkja öll til. Hér getur tvenns konar virkni komið við sögu. Þetta sýnir vel samstöðu og áhuga en A, B og C eru e.t.v. líka að endurtaka til þess að festa sér þetta í minni:

- (20) *Strákarnir*
1. A: þetta voru ekki aðal gæjar [skólans]
 2. B: [Arnar]
 3. B: og Dóri og →
 4. C: og [Óskar] ↑
 5. A: [Óskar]
 6. B: og Óskar
 7. C: og Jóhann
 8. A: og Jóhann
 9. B: já og Jóhann
- (ISTAL 03...2001)

Deborah Tannen (1989:88-89) hefur fjallað um ákveðna tegund endurtekninga sem á við um dæmi (19) og (20) og kalla mætti bergmál (e. *shadowing*) á íslensku. Bergmál er tegund endurtekninga þar sem það sem er endurtekið er sagt örskotsstundu síðar (e. *split-second delay*). Finna má dæmi um bergmál í samtali Kötlu við vinkonurnar Eddu og Dísu en þar koma endurtekningar víða fyrir þótt virknin sé ekki alltaf augljós. Skýrasta dæmið um endurtekningar má sjá hér í dæmi (21) þar sem Katla og Dísa reyna að finna lok á leirdósirnar sem þær eru að leika sér með:

- (21) *Finum lok*
1. K: bíddu (.) lokið þarf að vera oná öllu, hé -
 2. K: hvar er græna lokið? eða hvar er
 3. K: appelsínugula lokið?
 4. K:→ **hérna finn öll lok, finnum lok finnum lok**
 5. D:→ **finnum lok finnum [lok finnum] lok**
 6. K: [nei sjáðu]
 7. K: settu þetta á svarta (2)

- 8. K: ég skal laga svona og bíddu
- 9. D: daradarada
- 10.K: finniði fleiri dósir með engin lok(2)
- 11.K: eru ekki fleiri
- 12.D: má ég nota?
- 13.K: okei nú eru(3)
- 14.K: það verður að muna að setja leirinn aftur oní
- 15.D: ég man allt(3)
- 16.D: þú þarft ekki að segja mér, ég veit það
(VN850073.wma)

Í línu 4 segir Katla *hérna finn öll lok, finnum lok finnum lok* og Dísá endurtekur *finnum lok finnum lok finnum lok* í línu 5 eins og um orðaleik sé að ræða. Ef miðað er við þrenns konar virkni endurtekninga hlýtur Dísá að vera að sýna Kötlu áhuga og samstöðu með endurtekningunni því í kjölfarið byrjar Dísá að hjálpa Kötlu að leita að lokunum sem um ræðir. Börn virðast þó „leika sér“ meira að orðum og setningum en fullorðnir með því að endurtaka, ríma o.s.frv. Þótt þeir eldri leiki sér vissulega með málið með öðrum hætti, til dæmis í tengslum við málshætti, nýyrði, slettur og annað. Börnin eru þó ef til vill einnig ómeðvitaðri en fullorðnir um það að endurtekningar geti verið leiðigjarnar séu setningar eða orð endurtekin í sífellu. Það verður að teljast ólíklegt að endurtekningar á borð við þær í dæmi (22) komi fyrir í samtali tveggja fullorðinna einstaklinga:

- (22) *Byggja*
- 1. F:→ **já hvernig getum við byggt þetta?** ↑
- 2. K: uuuu
- 3. F:→ **hvernig getum við byggt þetta?**
- 4. K: þetta er sko (1)
- 5. K: þetta er (3) ((öskur))
- 6. F:→ **hvernig getum við byggt þetta?**
- 7. K: ((óhljóð))
- 8. K: ((hlær))
- 9. F:→ **hvernig getum við eiginlega byggt þetta? (2)**
- 10.K: nei maður byggir bara ökkvað ↑(2)
- 11.F: okei, þá það
- 12.F: þá það, þá það
(WS550059.wma)

Í dæmi (22) eru Freyr og Katla að leika sér með legokubba. Freyr spyr Kötlu fjórum sinnum í röð *hvernig getum við byggt þetta?* og hann virðist óþreyjufullur eftir svári. Katla er reyndar treg til svars sem gæti útskýrt spurningar Freys sem var í raun að leita eftir leiðbeiningarbæklingi eða aðstoð frá eiganda legokubbanna, Kötlu. Þó þarf ekki að vera neitt athugasvert við að endurtaka spurningu sé henni ekki svarað. Katla spyr Frey til dæmis *hvað ertu að gera?* í línunum 1 og 3 í dæmi (23) þar sem eina endurgjöfin í línu 2 er hlátur:

- (23) *Að kyssast*
1. K:→ **hvað ertu að gera** ↑
 2. F: ((hlær))
 3. K:→ **hvað ertu að gera** ↑
 4. K: þú kysstir mig ój bakk (2)
 5. F: ój bagg (3)
 6. K: ((hóstar))
 7. K: stundum kyssast mömmur og pabbar
 8. F: ((hlær))
 9. F: [heiii]
 10. K:→ **[það er rosa fyndið]**
 11. K:→ **það er rosa fyndið þegar mamma mín**
 12. K: og pabbi kyssast
(WS550059.wma)

Börn á þessum aldri virðast einnig gera sér grein fyrir því að þau þurfa að endurtaka setningar eða orð ef um samhliða tal er að ræða. Dæmi um slíkt má sjá í línunum 10-11 en þá endurtekur Katla *það er rosa fyndið* þar sem Freyr var að tala á sama tíma og hún sagði orðin í fyrra skiptið. Með þessu er Katla að fullvissa sig um að orð hennar komist á framfæri.

Í samtali Kötlu við Sölku, sem er á svipuðum aldri og þau Freyr, má einnig sjá hvernig Salka endurtekur sömu setninguna tvisvar sinnum í röð án þess að stytta hana þegar Katla svarar henni ekki um hæl. Setningin sem um ræðir er nokkuð löng: *langar þér að borða hjá pabba þínum og bróðir þínum*. Hana má sjá í dæmi (24) í línunum 1-2 og 4-5 en í línu 7 er hún lítillega stytt:

- (24) *Borða*
1. S:→ **langar þér að borða hjá pabba þínum**
 2. S:→ **og bróðir þínum?** (1)
 3. K: ha?
 4. S:→ **langar þér að borða hjá pabba þínum**
 5. S:→ **og bróðir þínum?** (3)
 6. K: erum við að fara að borða hjá þér?
 7. S:→ **nei langar þér að borða hjá þeim?** (3)
 8. K: af hverju ertu að spurja að þessu? (2)
 9. S: bara
 10. K: mér er sko alveg sama
 11. S: en þið getið ekki borðað hjá okkur
 12. K: það er allt í lagi
 13. S: kannski seinna ↑
(WS550064.wma)

Fyrsta svar Kötlu við spurningu Sölku er *ha* eins og sjá má í línu 3 en þá hefur hún að öllum líkindum annaðhvort ekki skilið spurninguna eða ekki heyrt hana nægilega vel. Í næstu tvö skipti svarar hún spurningunni með tveimur spurningum: *erum við að fara að borða hjá þér og af hverju ertu að spurja að þessu*. Ástæða Sölku fyrir spurningunni er sú að hún vildi að Katla og mamma hennar myndu borða kvöldmat heima hjá henni en

mamma hennar hafði sagt við hana stuttu áður að þær myndu ábyggilega vilja borða heima hjá sér með hinum fjölskyldumeðlimunum. Katla var ekki í sömu hugleiðingum og Salka og því virðist hún ekkert botna í því hvers vegna Salka spurði hana þessarar spurningar.

Eitt af hlutverkum endurtekninga var að þær virtust heppilegar til að koma umræðuefni að í samtali. Þegar einhver, sama hvort um barn eða fullorðinn er að ræða, vill komast að í samtali, þ.e. orðið, er auðvitað augljós leið fyrir viðkomandi að endurtaka orð sín til að auka líkurnar á því að einhver taki við sér og hleypi honum að. Á svipaðan hátt og Salka endurtók spurningu sína við Kötlu í dæmi (24) hér að ofan endurtekur hún sögnina *horfa* í dæmi (25) mjög oft í stuttu samtalsbroti:

- (25) *Horfa*
1. S:→ **hvað viltu horfa á?**
 2. S:→ **eigum við að horfa á eitthvað**
 3. K: þá verðum við að ganga frá
 4. S: við getum líka leikt okkur (3)
 5. K: þá verðum við eiginlega of nálægt (4)
 6. S:→ **við skulum leika okkur og horfa ?(1)**
 7. S:→ **viltu horfa á skúla hérna**
 8. K: skúla
 9. K: já
- (WS550064.wma)

Eins og sést vill Salka ólm horfa á barnaefni þótt þær stöllur séu einnig að leika sér. Salka notar sögnina *horfa* í línunum 1, 2, 6 og 7 en fær ef til vill ekki eins miklar undirtektir frá vinkonu sinni og hún hefði viljað. Fyrst þegar Salka stingur upp á að þær horfi dregur Katla úr henni með því að segja *þá verðum við að ganga frá*. Salka útskýrir fyrir henni að þar sem hún sé með sjónvarp inni í barnaherberginu geti þær leikið sér og jafnframt horft en þá er endurgjöfin frá Kötlu eftirfarandi: *þá verðum við eiginlega of nálægt*. Þá gefst Salka upp eða tekur málin í sínar hendur og tekur ákvörðun fyrir þær með orðunum *við skulum leika okkur og horfa*. Þótt Katla hafi ekki beinlínis samþykkt þá tillögu spyr Salka hvort hún vilji horfa á tiltekið barnaefni og því svarar Katla loks játandi.

Endurtekningin í dæmi (26) virðist hafa svipaða virkni og sú í dæmi (25). Í dæmi (26) segir Salka við Kötlu *ertu búin að taka eftir rennibrautinni* (línur 4-5) og *ertu líka búin að taka eftir það er hægt að geyma hneturnar í þessum götum* (línur 7-8):

- (26) *Að taka eftir*
1. S: svo getum við líka haft svona litla bæi (3)
 2. K: hér eru lítil hús(2)
 3. K: og hér er annað lítið [hús]
 4. S:→ [og ertu]
 5. S:→ **búin að taka eftir rennibrautinni ?(2)**
 6. K: já(2)
 7. S:→ **ertu líka búin að taka eftir að það er hægt**

8. S: → að geyma hneturnar í þessum götum ? (1)

9. K: nei
(WS550064.wma)

Ef til vill endurtekur Salka orðin *ertu búin að taka eftir* til að koma sínu að þótt erfitt sé að fullyrða slíkt. Barnamál virðist yfir höfuð vera ríkt af ýmis konar endurtekningum ef marka má rannsóknir. Þannig endurtaka börn oft og tíðum setningar eða orð sem þau sjálf eða aðrir hafa sagt og er slíkt eðlilegur þáttur í máltökufurlinu. Samkvæmt Elinor Ochs (1979:60) eru endurtekningar af síðarnefndu gerðinni einn mest áberandi þáttur í máli barna á máltökuskeiði og þær virðast haldast með sumum okkar þangað til yfir lýkur ef marka má rannsóknir á málstolssjúklingum þar sem endurtekningar einkenna mál þeirra (sjá Þórunni Blöndal 2005a:133 og tilvitnanir hennar). Ochs (1977:125-133) benti einnig á það á sínum tíma að menn hafi, eftir að Chomsky (1965) kom fram með sínar hugmyndir, fjarlægst þá hugmynd að máltaka barna væri fyrst og fremst eftiröpun eða endurtekning á því máli sem þau heyrðu í umhverfinu. Þá fyrst varð mögulegt að horfa á hlutverk og virkni endurtekninga út frá öðru sjónarhorni. Þannig væri hægt að halda því fram að með endurtekningum lærðu börn samskipti. Með notkun endurtekninga væru börn ekki að læra að mynda setningar af handahófi heldur læra að byggja þær upp til að mæta sérstökum samskiptalegum þörfum. Börnin myndu með þessu móti læra að koma með fyrirspurnir og athugasemdir, læra að staðfesta ákveðna hluti, koma fram með rök og mótrök, svara spurningum og svo framvegis. Í stuttu máli væru börnin að læra viðurkennda notkun tungumálsins, eitthvað sem Dell Hymes (1972) kallaði samskiptahæfni (e. *communicative competence*).

Þar sem börn endurtaka oft og herma eftir orðum og setningum fullorðinna vilja sumir tala um endurtekningar (e. *repetitions*) annars vegar og eftirlíkingar (e. *imitations*) hins vegar í umræðunni um barnamál. Endurtekningar falla þá undir ákveðna félagslega talathöfn og eðli þeirra breytist eftir því sem börn tileinka sér fleiri reglur þegar kemur að samskiptum í samtölum (e. *conversational interaction*). Með því að nota eftirlíkingar tileinka börnin sér hins vegar orð og setningar sem þau læra að nota á viðeigandi hátt (sjá Clark 2009:298 og tilvitnanir hennar). Í dæmi (27) má sjá dæmi um það síðarnefnda en þar má sjá hvernig Katla endurtekur orðið *UHU* eftir Gauta afa sínum þar sem hún hefur aldrei heyrt um UHU lím áður:

- (27) UHU
1. K: hérna (2)
2. G: passaðu þig þetta lím er alveg
3. G: → þetta er svona UHU lím (.) hmm
4. K: → UHU lím?
5. G: → UHU

6. G: þú sérð
 7. G:→ **u há u**
 8. K:→ **UHU**
 9. G:→ **UHU**
 10.G: ((hlær))
 11.K: þetta er svona til að festa
 12.K: það nær ekki af manni
 (WS550063.wma)

Eins og sjá má minnst Gauti á *UHU lím* í línu 3 og Katla endurtekur það um leið í næstu lotu (í línu 4). Í línu 5 endurtekur Gauti fyrri liðinn *UHU* og stafar það svo fyrir hana í línu 7. Í línu 8 eða næstu lotu endurtekur Katla það í þriðja skiptið, þá loksins búin að tileinka sér orðið. Gauti endurtekur það að lokum í línu 9. Annað brot úr samtali Kötlu við afa sinn er áhugavert. Þar úir og grúir af ýmsu sem hægt er að skoða með aðferðum samtalsgreiningar. Um nokkurs konar frásögn er að ræða þar sem Katla reynir, með aðstoð Gauta, að rifja upp ákveðið ferðalag sem þau fóru í saman sumarið áður:

(28) *Ferðalagið*

1. K: manstu ekki þegar við vorum í þessu tjaldi og
 2. K: þá vorum við alltaf að fara svona
 3. K: vorum við alltaf í svona nokkra daga
 4. K: og svo fórum við(.)
 5. G:→ **já í fellihýsinu**
 6. K:→ **já en sko ég var bara í bíl-**
 7. K: en við vorum bara í bílnum og Máni sofnaði
 8. K: kannski st- sofnaði alltaf
 9. G: þarna inni
 10.K: í bílnum kannski
 11. G:→ **já þegar við vorum manstu á ferðalaginu**
 12.G: þegar við vorum í sveitinni =
 13. K:→ **já fyrst fórum við eitt svo fórum við**
 14. K: fyrst fórum við hérna (2)
 15. G: fyrst fórum við í sveitina
 16. K:→ **já þar var enginn sk-**
 17. K: þar var líka svolítill skógur og þá
 18. K: og Gyða var alltaf að pl- var alltaf að ljúga
 19. G:→ **já hún er svolítið fyrir það**
 20. K:→ **já en hún er hætt því**
 21. G:→ **já þú ert líka orðin svo stór**
 22. G: að þú hættir bara að trúa henni
 23. G: er það ekki
 24. K: nei hún er hætt því
 25. G: jájá
 26. K: hún sagði það
 (WS550063.wma)

Í þessu dæmi er áberandi hvernig þau Katla og Gauti nota *já* fremst í lotum eins og sjá má í línunum 5, 6, 11, 13, 16, 19, 20 og 21 en notkunin virðist vera nokkurs konar staðfesting þeirra og skilaboð til hins aðilans um að þau séu á réttri leið með þessa upprifjun, þ.e. að þau muni þetta alveg rétt. Katla notar einnig orðið *manstu* í línu 1 og Gauti tekur það

sjálfur upp í línu 11. Notkun Kötlu á orðinu *alltaf* er þó meira áberandi sbr. *vorum við alltaf, sofnaði alltaf og var alltaf* (línur 2, 3, 8 og 18). Ef til vill er hægt að áætla að börn komi með meiri alhæfingar en fullorðnir í máli, til dæmis þegar þau rifja upp atburði sem þau muna ekki til hlítar. Að minnsta kosti má segja að Katla sé svolítið í þeim gir í þessu tiltekna dæmi. Gaman er að sjá að sjá hvernig þau tvö, með þessum mikla aldursmuni, hjálpast að við að rifja upp í fyrstu línunum. Séu línur 1-15 lesnar án þess að neitt sé vitað um þátttakendur samtalsins væri auðveldlega hægt að gera ráð fyrir að um jafningja sé að ræða miðað við orðalag og uppbyggingu lotanna í heild. Þau nota sams konar aðferðir við að rifja upp og líkindi eru í orðavali.

4.3 Viðgerðir í máli barna

Viðgerðir (e. *repairs*) í máli eru merki um samvinnu í samtölum því þátttakendur veita sjálfum sér og öðrum svigrúm til einhvers konar leiðréttinga. Með viðgerðum reyna þátttakendur samtals að lagfæra ákveðin atriði sem varða það sem sagt var og tengjast því oft að einhver heyrir ekki nógu vel hvað er sagt eða skilur það ekki. Notkun á viðgerðum minnkar líkurnar á hvers konar misskilningi í samskiptum og þær geta snúist um að leiðrétta málfar, mismæli og ná samhengi í því sem sagt er (sjá Schegloff o.fl. 1977; Lindström 2008:146 og tilvitnanir hans). Málhafar eiga það til að hætta í miðri setningu til að byrja upp á nýtt og leiðrétta þar með augljós mistök eða breyta orðavali eða skipan (sjá ten Have 2000:133).

Schegloff, Jefferson og Sacks (1977) fjalla í grein sinni um tvenns konar viðgerðir; *viðgerðir á eigin máli* (e. *self-correction* eða *self-initiated repair*) annars vegar og *viðgerðir á máli annarra* (e. *other-correction* eða *other-initiated repair*) hins vegar. Viðgerðir á eigin máli koma venjulega fram í sömu lotu og mistökin, á skiptistöð eða í þriðju lotu á eftir mistökunum, þ.e. í lotunni sem fylgir næstu lotu við upptök þeirra vandkvæða (e. *trouble source*) sem mælandinn lenti í með lotugerðina. Viðgerðir á máli annarra koma oftast fyrir í næstu lotu á eftir mistökunum (Schegloff, Jefferson og Sacks 1977:366-367). Þannig viðgerð er að finna í línu 7 í dæmi (29) úr ÍSTAL þar sem C biður B um nákvæmari upplýsingar en B notaði persónufornafnið *hann* í stað þess að segja *bílstjórinn*. *Bílstjórinn* hafði reyndar áður komið til tals en allnokkrar samtalslotur voru á milli sem er ástæðan fyrir spurningu C:

- (29) *Bílstjórinn*
1. A: jájájájá
2. B: ekkert annað
3. A: og þau rúntuðu
4. B: bara

5. A: í einn og hálfan klukkutíma um bæinn
 6. B: og hann var alveg æðislegur við þau sögðu þau
 7. C:→ **bílstjórinn↑**
 8. B: já
 9. A: já
 10. B: hann bara djókaði og djókaði
 11. B: og sagði þeim frá öllu fræga fólkinu
 12. B: sem hafði setið í sætunum sem þau sátu í
 (ISTAL 03...2001)

Þess má geta að línur 7, 8 og 9 eru svokallað segðapar;⁷ spurning og svar. Samvinnan felst í því að mælandi bregst við spurningu hlustanda með viðeigandi hætti. Dæmi (30) úr samtali ungu stúlknanna þriggja var nánast alveg sambærilegt þess sem fyrirfannst í ÍSTAL en þar notar Katla persónufornafnið *hún* um pabbann í línu 3 og Dísá spyr nánar út í segðina í línunum 5 og 6 þar sem samhengið virtist vanta:

- (30) *Pakkvélin*⁸
 1. K: þá náði en sko það kom en pabbi hennar opnaði
 2. K: pakkann áður en hún var sett heim til einhvers ↓(2)
 3. K:→ **náði það útaf hún heyrði hljóðið í henni**
 4. K: [var það ekki gott]?
 5. D:→ [**heyrði**] **heyrði pabbinn**
 6. D:→ **hljóðið í pakkanum?**
 7. K: já í hennari, pabbi hennar sko
 8. D: ég veit(2)
 9. D: ég veit það útaf ég var búin að sjá þessa mynd
 (VN850073.wma)

Með spurningunni leiðréttir Dísá misskilning eða „gerir við“ mál Kötlu ef svo má að orði komast. Dísá fullvissar sig um það í leiðinni að hún hafi skilið Kötlu rétt þrátt fyrir „mistökin“. Katla leiðréttir einnig litla bróður sinn í lotu strax á eftir mistökum hans eins og sést í dæmi (31):

- (31) *Síðasti*
 1. M: hvar er síðasti?
 2. K: já hérna eru síðustu
 3. M: já síðasti
 4. K: ekki síðasti:
 5. K: síð- síðustu:
 (WS550061.wma)

Máni notar orðið *síðastur* ekki rétt í línu 1 þar sem um fleirtölu er að ræða en þetta fær Kötlu til að beygja orðið rétt í lotunni á eftir: *já hérna eru síðustu*. Máni endurtekur eintöluna í línu 3 og þá tekur Katla til sinna ráða og leiðréttir hann fyrir fullt og allt með afgerandi hætti: *ekki síðasti, síð-, síðustu*.

⁷ Ein segð kallar á aðra af ákveðnu tagi (Þórunn Blöndal 2005:113).

⁸ Áður hefur verið fjallað um þetta dæmi en þá var það nr. (16) í kaflanum um endurgjöf (4.1.2).

Hutchby og Wooffitt (1999:61) tala um fjórar gerðir viðgerða. Ein af þeim er þegar mælandi á frumkvæði að því að „leiðrétta eigin mistök“. Það gerir hann með því að reyna að fá hlustanda til að bregðast við t.d. þegar hann man ekki orðið sem hann leitar að. Þetta á við um dæmi (32):

- (32) *Átján þúsund*
1. B: ja ef dóttir mín hefði komið og spurt mig
 2. B: hvort hún mætti leigja limmu fyrir
 3. B: fyrir hvað margir (x)
 4. **A:→ átján þúsund**
 5. B: átjánþúsundkall (x) tek ekki þátt í því
 6. B: hún má alveg sitja þarna
 7. C: já
 8. B: en borga mér er alveg sama um það
 9. B: þetta er ekki þetta er ekki sem sagt
 10. B: maður hefði ekki neitað því upp á upp á sko
 11. B: þetta hefði kitlað mann að gera þetta
(ISTAL 03...2001)

Í þessu dæmi leitar B að leið til að lagfæra eða breiða yfir eigin vandkvæði. Í línu 3 segir B *fyrir hvað margir*. B vantar svar við spurningu sinni til að geta haldið áfram en A sér um það eins og sést í línu 4. Viðgerðir á eigin máli geta líka átt sér stað þegar viðkomandi reynir að orða setningu, hættir í miðjum klíðum og breytir setningunni eða bætir hana. Dæmi um slíkt hjá Kötlu í samtali við afa sinn, Gauta, má sjá í dæmi (33) hér að neðan í línunum 1 og 2:

- (33) *Blað*
1. **K:→ nú á ég auðvitað að klipp-**
 2. **K:→ nú þarf ég að klippa**
 3. G: já vanda sig
 4. K: ((klippir)) (10)
 5. G: það þarf ekkert að taka þetta (1)
 6. K: smá
 7. G: okei (2)
 8. K: +blað+ ((hóstar)) (4)
 9. G: hvað segir þú bara blað?
 10. K: blað
 11. G: hvað á ég þá að gera?
 12. K: gefa mér blað
 13. G: þú meintir viltu var það ekki? (.)
 14. K: já
 15. G: já datt það í hug
(WS550063.wma)

Katla breytir orðalaginu lítillega í línu 2 með því að segja *nú þarf ég* í staðinn fyrir *nú á ég auðvitað*. Fyrri setningin gefur í skyn að hún sé hálfpartinn skikkuð til að klippa á meðan sú seinni er „eðlilegri“ að vissu leyti. Áhugavert er að skoða línur 8-15 í þessu dæmi því

Þar er auðveldlega hægt að koma auga á aldur Kötlu og aldursmun hennar og afa Gauta. Ef tvö börn væru að tala saman hefði þetta ef til vill þróast á annan veg og ef tveir fullorðnir væru í samræðum myndi þetta líklega ekki eiga sér stað. Það er því nokkuð augljóst að um barn og fullorðinn er að ræða ef viðkomandi segir eitthvað á borð við *þú meintir viltu var það ekki*, eða það er að minnsta kosti ekki miklar líkur á að 5-6 ára barn myndi tjá sig með þessum hætti. Dæmi (34) minnir um margt á línur 8-15 í dæmi (33) en þar reynir Katla að setja bréf í umslag um leið og hún spjallar við Gauta afa sinn:

- (34) *Umslagið*
1. K: sko ef ég geri ekki svona smá→
 2. G: hmm
 3. K:→ **þá kemst ekki umslagið í**
 4. G:→ **nei þá kemst ekki bréfið í umslagið =**
 5. K: já útaf því að
 6. G: já ég skil þig(2)
 7. K: þess vegna þarf það að vera svona
 8. G: já okei
 9. K: þá kemst það (2)
 10. K: oní með þig
(WS550063.wma)

Katla mismælir sig í línu 3, þ.e. segir *umslagið* í stað þess að segja *bréfið*. Gauti er fljótur að leiðrétta mál hennar í lotunni á eftir, í línu 4. Hann virðist einnig vita hvað hún ætlar að segja í kjölfarið miðað við hvernig línur 5-9 þróast. Í línu 6 segir hann *já ég skil þig* þótt Katla hafi ekki lokið máli sínu í línu 5.

Líkt og kom fram í kafla 4.1.2 virðast börn ekki jafn fær og fullorðnir í því að leyfa viðmælendum sínum að „halda andlitinu“ og leyfa sér oft að rengja þann sem við er rætt án þess að fara varlega í sakirnar eða láta rökstuðning fylgja „viðgerðinni“ sem um ræðir. Í línunum 3 og 5 í dæmi (35) má sjá hvernig Katla leiðrættir Frey vin sinn án þess að tvínóna við hlutina:

- (35) *Galdrakarlinn í Oz*
1. F: Katla áttu einhverjar meira grímur?
 2. F: fuglahræðu eða (.) hérna járnkarlinn?
 3. K: **+nei ha járnkarlinn+**
 4. F: já
 5. K: **+þjaturkarlinn maður+**
 6. F: nei hérna sem →
 7. K: ég á ekki
 8. F: sem Dóróthea þurfti að smyrja munninn og axlirnar
 9. F: það var geggjað fyndið þegar hann gerði það
 10. K: já mmmmm ((leikur hljóðið))
 11. K: mmmmmmm
 12. F: mmmmmmm
 13. K: ((flissar))
 14. F: hefuru farið á galdrakarlinn í Oz?

15. K: já
16. F: ég líka
(WS550059.wma)

Hér má sjá hluta af umræðu vinanna um leikritið *Galdrakarlinn í Oz* en í línu 2 nefnir Freyr járnkarlinn í leikritinu sem hefur þó gengið undir ýmsum nöfnum í íslenskri þýðingu. Katla svarar ekki spurningu Freys um það hvort hún eigi fleiri grímur því hún þarf fyrst að leiðrétta nafnið, þ.e. hún bendir á að rétt nafn á járnkarlinum sé þjaturkarl (sbr. lína 5). Freyr maldar í móinn í línunum á eftir með því að útskýra betur fyrir Kötlu um hvern hann er að tala en eins og sést í línunum 9-15 breytist áherslan í samtalinu og þau gleyma því að þau hafa verið ósammála með nafnið á fyrrnefndri persónu leikrítisins.

Samkvæmt rannsókn Minna Laakso (2010:94-95) sem skoðaði viðgerðir í máli finnskra barna á aldrinum 1-4 ára byrja börn að leiðrétta sig sjálf strax í kringum eins árs aldurinn. Niðurstöður hennar benda einnig til þess að viðgerðir annarra (e. *other-repair*) og eftirlíkingar (e. *imitation*) hafi mikil áhrif á þróun málhæfni ungra barna. Með því að æfa sig í að „gera við“ mál sitt og annarra læra börn að leysa vandamál þegar kemur að því að tala, hlusta og skilja og ná að halda gagnkvæmum skilningi milli viðmælenda samtals.

5 Umræður um niðurstöður

Í köflunum hér á undan hefur verið rýnt í samtöl Kötlu við jafningja hennar, bróður og afa með það í skyni að varpa ljósi á hvernig samtöl barna ganga fyrir sig þegar kemur að 1) lotum og lotuskiptum, 2) endurtekningum og 3) viðgerðum.

Hvað uppbyggingu lotunnar og lotuskipti varðar gefur niðurstaðan vísbendingu um að lotur skarist lítið með samhliða tali miðað við samtöl fullorðinna málnotenda og lotuskiptin séu þannig „hreinni“ í samtölum barna. Algengt er að samtöl fullorðinna einkennist af því að viðmælendur hjálpist að við að byggja upp lotur en slíkt virðist óalgengt í máli barna þótt vissulega komi það fyrir. Börn hafa að jafnaði ekki eins mikla sameiginlega reynslu og fullorðnir, hvorki á mynstrum tungumálsins né á því sem um er rætt og það gæti að einhverju leyti útskýrt hvers vegna lotur skarast lítið og samhliða tal er ekki eins mikið hjá börnum og fullorðnum. Þar sem lotuskiptin eru „hreinni“ gefur það augaleið að þagnir á skiptistöðum eru oft og tíðum lengri en hjá fullorðnum þar sem börn eru yfirleitt ekki orðin alveg jafn leikin í að tengja á milli. En í þeim samtölum sem hér voruð skoðuð voru t.d. Katla og Salka þó nokkuð liprar í að spinna sögur, sem tilheyra hlutverkaleikjum, í sameiningu. Þessar niðurstöður ríma að einhverju leyti við niðurstöður McTear (1985) sem skoðaði lotuskipti í samtölum barna. Hann komst að því að lotuskipti hjá börnum voru frábrugðin skilgreiningu Sacks (1974) á þeim, þ.e. það væri minna um skörun og lengri þagnir. Eftir því sem börnin urðu eldri jókst skörunin (sjá nánar Cook-Gumperz; Kyratzis 2001:599).

Í kafla 4.1.2 þar sem rætt var um kurteisi og tillitssemi í samtölum, og þá fyrst og fremst þá venju í fullorðinssamtölum að stefna að því að leyfa viðmælandanum að „halda andlitinu“, kom í ljós að börn virðast ekki næm fyrir slíku og reyna lítið að láta viðmælanda sinn koma vel út eins og algengt er í samtölum fullorðinna. Hins vegar, þegar kemur að börnunum sjálfum, reyna þau af fremsta megni að koma eins vel út og þau mögulega geta, þau vilja að öllum líkindum ekki sýnast vitlaus eða fáfróð um það sem er rætt. Þetta má sjá í þremur dæmum í mismunandi samtölum en Freyr, Díska og Katla notast öll við orðin *ég veit* í þessu samhengi eins og sést í eftirfarandi samtalsbrotum sem áður hefur verið rætt um:

(36) *Dúkkó/mömmó*⁹

1. K: mömmó er dúkkó

2. F:→ **ég veit það**

3. K: af hverju sagðir þú þá

4. K: nei ég vil ekki fara í mömmó-ið

5. F:→ **ég vissi ekki að þetta væri, væri sama**

(WS550059.wma)

⁹ Áður hefur verið fjallað um þetta dæmi en þá var það nr. (5) í kafla 4.1.2.

Í línu 2 í dæmi (36) má sjá Freyr segist vita eitthvað sem hann vissi þó ekki enda kemur hann upp um sig í línu 5 þar sem hann viðurkennir að hann hafi ekki vitað að mömmó og dúkkó væri sami leikurinn. Kringumstæðurnar í dæmi (37) voru eilítið öðruvísi þar sem Dís og Katla ræddu saman um myndina *Skrimslið sem stal jólnunum*. Þar var Dís í raun að leiðrétta Kötlu en spurði samt til að vera viss um að hafa rétt fyrir sér: *heyrði þabbinn sko hljóðið í pakkanum?*:

- (37) *Pakkvélin*¹⁰
1. D: [heyrði] heyrði þabbinn sko
 2. D: hljóðið í pakkanum?
 3. K: já í hennari, pabbi hennar sko
 4. D:→ **ég veit (2)**
 5. D:→ **ég veit það útaf ég var búin að sjá þessa mynd**
(VN850073.wma)

Þegar Katla svarar Dísu er sú síðarnefnda fljót að segja: *ég veit* eins og sést í línu 4 og rökstyður það í línu 5 með orðunum *ég veit það útaf ég var búin að sjá þessa mynd*. Vera má að börn noti frasa eins og *ég veit* orðið nokkuð ósjálfrátt, kannski eins og merkingarlitla endurgjöf, eða þannig kemur það að minnsta kosti fyrir sjónir í dæmi (38) þar sem Katla og Salka leika sér í *Petshop*:

- (38) *Kanína*¹¹
1. K: þessi kanína á heima hér (1)
 2. S: já hvað á hún þá að fá að borða (1)
 3. K: auðvitað gulrætur
 4. S: gulrætur
 5. S: það eru bara til þrjár
 6. S: það eru þrjár kanínur
 7. S: hún fær bara eina (1)
 8. K:→ **ég veit**
(WS550064.wma)

Stúlkurnar tvær spinna leikinn í sameiningu og þegar Salka ákveður að hver kanína eigi einungis að fá eina gulrót svarar Katla henni með orðunum *ég veit* (lína 8). Ef til vill má draga þá ályktun að börn noti þessi orð til að halda andliti þar sem þau eru ekki í stöðu til að geta sagt eitthvað á borð við: *ég veit hvað þú átt við* eða *ég skil hvað þú ert að fara vegna reynsluleysis og vöntunar á auknum þroska á því sviði*. Það verður í það minnsta að teljast líklegt að hvers konar ímyndunar- og hlutverkaleikir hljóti að stuðla að auknum

¹⁰ Áður hefur verið fjallað um þetta dæmi en þá var það nr. (16) í kaflanum um endurgjöf (4.1.2) og nr. (30) í kaflanum um viðgerðir (4.3).

¹¹ Áður hefur verið fjallað um þetta dæmi en þá var það nr. (18) í kaflanum um samloðun og samloðunartengi (4.1.4).

þroska og hjálpa til við að kenna börnum hvernig er að vera þátttakandi í samfélagi og hversdagslegum samskiptum við aðra.

Niðurstöður mínar á endurgjöf í máli barna sýna að einnig þar megi sjá frávik frá máli fullorðinna líkt og þegar kemur að lotum. Börn nota ekki alltaf endurgjöf þegar viðmælendur þeirra tala og þurfa stundum hreinlega að biðja um hana frá jafningjum sínum, t.d. þegar um frásagnir er að ræða. Hjá fullorðnum virðist algengara að skjóta inn orðum á meðan börn virðast almennt gefa hvert öðru svigrúm til að klára frásögn áður en annar fær orðið.

Þótt börn séu orðin býsna fær í samskiptum og kunni flestar reglur sem gilda í venjulegum samtölum, s.s. að skiptast á, svara spurningum og þess háttar, benda niðurstöðurnar til þess að þátttaka fullorðinna í samtali og samvinna sé almennt mun meiri en hjá börnum. Börn hlusta þó yfirleitt á viðmælendur sína og þessi samtöl gefa vísbendingu um að börn þurfi ekki að hafa mikið fyrir því að fá orðið (e. *floorseeking activities*) en ef til þess kemur, þá virðist notkun á endurtekningum duga. Dæmin benda einnig til þess að þau geri sér grein fyrir hvernig skiptistöðvar virka og hvar best sé að staðsetja þær. Þar að auki eiga þau auðvelt með að einbeita sér að ákveðnu umræðuefni og skilja vísanir viðmælanda síns; samloðunin vefst ekki fyrir þeim.

Hvað endurtekningar varðar minnir notkun barna á þeim um margt á notkun fullorðinna. Börn virðast nota endurtekningar á marga vegu, t.d. til að staðfesta svar eða festa sér það í minni, koma umræðuefni að og sýna áhuga og samstöðu í samtali. Í 4. kafla voru samtöl barnanna borin saman við samtöl fullorðinna málnotenda úr ÍSTAL og það var áhugavert að sjá líkindin, en börnin virðast hafa náð að tileinka sér sömu eða svipaðar leiðir til að nota endurtekningar, t.d. þegar kemur að bergmáli. Munurinn á notkun fullorðinna og barna felst aðallega í tvennu. Annars vegar virðast börn leika sér meira að orðum með því að endurtaka og ríma. Hins vegar eru þau ef til vill ómeðvituð um að endurtekningar geti orðið leiðigjarnar í miklum mæli og eiga það til að endurtaka sömu spurninguna oft í röð sé henni ekki svarað nógu vel eða yfir höfuð af viðmælanda þeirra. Á sama hátt og fullorðnir gera þau sér að öllum líkindum grein fyrir því að nauðsynlegt sé að endurtaka setningar eða orð ef um samhliða tal er að ræða, dæmin benda til þess. Loks virðast þau stundum nota endurtekningar til að tileinka sér orð og setningar og/eða læra að nota þau á viðeigandi hátt. Í dæmi (27) í kaflanum um endurtekningar (4.2) mátti t.d. sjá hvernig Katla endurtók orðið UHU eftir afa sínum en hún hafði aldrei heyrt um UHU lím áður. Líklegt verður að teljast að slíkt sé óalgengara hjá fullorðnum þótt erfitt sé að fullyrða um það. Eve Clark (2009:298 og tilvitnanir hennar) og fleiri hafa í það minnsta gefið í skyn að gott sé að skipta

endurtekningum í máli barna í tvo flokka vegna slíkra dæma og tala annars vegar um endurtekningar og hins vegar eftirlíkingar.

Í samtölum fullorðinna tengjast viðgerðir oft samvinnu í samtölum en notkun barnanna á viðgerðum í þeim samtölum sem skoðuð voru eru oftast með öðrum hætti. Þannig leiðréttu þau hvert annað að jafnaði meira en þau leiðréttu sig sjálf sem er líklega öfugt farið hjá fullorðum. Börn eru óvægjari í leiðréttingum sínum og þær eru minna duldar sem tengist aftur umræðunni um að „halda andliti“, þ.e. þau virðast ekki setja það í forgang að viðmælandi þeirra komi vel út í samtalinu. Þegar þau leiðréttu sig sjálf virðist það oftast tengjast því að þau byrja lotu á einn veg, ná ekki að klára hana og breyta svo orðalagi.

Hvað önnur atriði varðar er áberandi hversu miklar fullyrðingar börn nota í máli sínu, m.ö.o. þá setja þau ekki alltaf fyrirvara á það sem þau segja - þannig má segja að þau aðhyllist ekki samvinnulögmál Grice en þar segir að þátttakendur í samtali eigi ekki að segja neitt sem þá skortir upplýsingar um. Dæmi (39) og (40) sýna þetta vel. Í dæmi (39) voru Katla, Dís og Edda að ganga frá leirnum sem þær léku sér með:

- (39) *Finnur lok*¹²
1. K: það verður að muna að setja leirinn aftur oní
2. D:→ **ég man allt(3)**
3. D:→ **þú þarft ekki að segja mér, ég veit það**
(VN850073.wma)

Í línu 2 má sjá fullyrðingu Dísu: *ég man allt* og eftir smá þögn kemur framhaldið í línu 3 *þú þarft ekki að segja mér, ég veit það*. Í dæmi (40) skoða Freyr og Katla bók um Andrés Önd og félagi:

- (40) *Ripp, Rapp og Rupp*¹³
1. F: Andrés á heima (.)
2. F: Andrés á heima þarna
3. K:→ **nei Andrés á ekki heima þarna**
4. F: hvað þá?
5. K: Ripp Rapp og Rupp
6. K: og pabbi þeirra Ripp Rapp og Rupp
7. F: hver er það?
8. K: ég veit það ekki
9. K: það er Jóakim frændi ↑
10. K: það er frændi þeirra
11. K: hann býr með þeim
(WS550060.wma)

Í línu 3 má sjá leiðréttingu Kötlu á máli Freys en í framhaldinu virðist hann taka allt trúanlegt sem hún segir þótt hún geti í raun ekki svarað spurningu hans (sbr. lína 8). Katla

¹² Áður hefur verið fjallað um þetta dæmi en þá var það nr. (21) í kaflanum um endurtekningar (4.2).

¹³ Áður hefur verið fjallað um þetta dæmi en þá var það nr. (13) í kaflanum um að halda andliti (4.1.2).

er kræf og heldur því fram að Andrés búi ekki með Ripp, Rapp og Rupp og skáldar svo í lokin að það sé Jóakim sem búi með þeim þótt hún sé rétt búin að viðurkenna að hún viti ekkert um það. Þar með brýtur hún bæði samvinnulögmál Grice, þar sem framlag hennar er ekki sannleikanum samkvæmt og hana skortir upplýsingar um efnið, og kurteisislögmál Lakoff sem segir meðal annars að þátttakendur eigi að láta viðmælenda sínum líða vel (sbr. kafli 4.1.2).

Að lokum er ýmislegt sem bendir til þess að börn fullyrði ekki einungis um hluti sem þau vita ekkert um og alhæfi, heldur taki öllu sem viðmælendi þeirra segir trúanlegu og maldi sjaldan í móinn þótt þau séu ef til vill efins um gildi þess sem sagt er. Dæmi um þetta mátti m.a.s. sjá í samtali Kötlu við afa hennar þegar þau rifjuðu upp ferðalagið sem þau fóru í saman sumarið áður, sbr. dæmi (41):

(41) *Ferðalagið*¹⁴

1. K: og Gyða var alltaf að pl- var alltaf að ljúga
2. G: já hún er svolítið fyrir það
3. K:→ **já en hún er hætt því**
4. G: já þú ert líka orðin svo stór
5. G: að þú hættir bara að trúa henni
6. G: er það ekki?
7. K:→ **nei hún er hætt því**
8. G: jájá
9. K:→ **hún sagði það**
(WS550063.wma)

Í línu 3 má sjá Kötlu fullyrða að Gyða sé hætt að ljúga. Í lotunni þar á eftir spyr afi Gauti Kötlu að því hvort hún sé líka ekki bara hætt að trúa henni þar sem hún sé orðin svo stór. Línur 7 og 8 sýna að Katla er fullviss um að Gyða sé steinhætt að ljúga fyrst hún hafi sagt henni það. Þetta er eitthvað sem fullorðnir málnotendur myndu yfirleitt ekki gera, en ef svo væri þá er líklegt að þeir myndu láta einhvern fyrirvara fylgja máli sínu.

Ljóst er að þessi athugun gefur vísbendingar um hvernig lotur, lotuskipti, endurtekningar og viðgerðir koma fyrir í máli barna. Hafa ber í huga að niðurstöðurnar eru ekki afdráttarlausar en hægt er að setja fram tilgátur um hvernig þessi þrjú samskiptaferli eru að jafnaði í máli barna á þessum aldri út frá þeim dæmum sem hér eru notuð. Rannsókn mín gefur því vísbendingar um málhegðun barna í samtölum og gæti nýst sem undirstaða undir stærri og viðameiri rannsóknir á þessu sviði.

¹⁴ Áður hefur verið fjallað um þetta dæmi en þá var það nr. (28) í kaflanum um endurtekningar (4.2).

6 Lokaorð

Í þessari ritgerð var fjallað um rannsókn á þremur samskiptaferlum í máli barna og reynt að leiða í ljós hvernig þau koma fyrir í samtölum. Ritgerðin skiptist í fjóra hluta.

Í 2. kafla var rætt um upphaf og þróun samtalsgreiningar, helstu kenningarmiði og rannsóknaraðferðir CA sem myndar grunninn að samskiptamálfræði. Þá voru helstu rannsóknir hérlendis á samskiptum barna nefndar og erlendar rannsóknir sem snúa að sömu samskiptaferlum og hér voru tekin fyrir.

Í 3. kafla var horft til kenninga, íslenskra og erlendra rannsækenda og rannsókna er varða máltöku barna sem voru fáar þangað til um miðja 20. öldina. Hugmyndir um máltöku voru einnig tengdar við kenningar Chomskys um algildismálfræði. Ekki var tekin afstaða til þeirrar kenningar eða einstakra þátta innan hennar þar sem aðaláherslan er á svið sem liggur utan rannsóknarsviðs Chomskys; þ.e. samskipti barna, hvernig þau nota kunnáttu sína og æfa sig í að halda uppi samræðum. Í lok kaflans má finna lýsingu á rannsókninni sjálfri, þátttakendum og gagnaöflun.

Í 4. kafla má finna umræðu um samskiptaferlin þrjú sem hér eru rannsökuð. Þar er reynt er að varpa ljósi á hvernig lotur og lotuskipti, endurtekningar og viðgerðir koma fram í máli barna. Niðurstöður benda til þess að mál barna sé á margan hátt ólíkt máli fullorðinna, þá sérstaklega hvað varðar lotur, lotuskipti og viðgerðir. Notkun þeirra á endurtekningum svipar um margt til þess hvernig fullorðnir nota endurtekningar.

Í 5. kafla eru umræður um niðurstöður. Athyglisvert er að skoða samskiptin milli barnanna sem einkennast oft af því hvað þau eru sjálfmiðuð. Þau eru ekki dugleg að gefa endurgjöf og þurfa þar af leiðandi stundum að biðja um hana hvert frá öðru, þau hjálpast ekki mikið að við að byggja upp lotur og viðgerðir þeirra tengjast yfirleitt ekki samvinnu í samtölum eins og hjá fullorðnum málnotendum. Þá eru börnin oft og tíðum óvægnari. Börn leiðréttast oftast aðra frekar en sig sjálf þegar mistök verða eða hnökror í orðræðunni. Í ofanálag eru börn á þessum aldri ekki orðin leikin í að beita kurteisni og tillitssemi og láta viðmælendur sína koma vel út í samtölum og virðast ekki velta því fyrir sér hvort aðrir geti „haldið andliti“ en hafa oft mikið fyrir því að koma sjálf vel út. Þar að auki fullyrða þau stundum um hluti sem þau vita ekki mikið um og sniðganga þannig samvinnulögmál Grice.

Eins og áður hefur verið tekið fram eru gögn og aðferðir samtalsgreiningar á þann veg að ekki er hægt að fullyrða neitt um niðurstöður þótt þær geti gefið vísbindingar um notkun barna á tungumálinu. Þó er fræðandi að draga þessar niðurstöður saman því samskipti barna út á við sýnast ekki óáþekk samtölum fullorðinna. Séu samtöl barna skoðuð og greind eins og hér hefur verið gert kemur þó í ljós að þau eru töluvert frábrugðin samtölum

fullorðinna þar sem börnin brjóta reglur um kurteisi og samvinnu sem flestir fullorðnir kunna skil á og fara eftir, jafnvel ómeðvitað. Slíkt bendir til þess að með árunum virðumst við málhafar læra ýmislegt af samskiptum okkar við annað fólk og því við hæfi að hafa í huga að því læra börnin málið að það er fyrir þeim haft, ekki síst þegar kemur að samtölum.

Heimildaskrá

- Buckley, Belinda. 2003. *Children's Communication Skills. From birth to five years.* Routledge, New York.
- Cameron, Deborah. 2001. *Working With Spoken Discourse.* Sage Publications, London.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax.* MIT press, Cambridge.
- Chomsky, Noam. 1981. Principles and Parameters in Syntactic Theory. Norbert Hornstein og David Lightfoot (ritstj.). *Explanation in Linguistics. The Logical Problem of Language Acquisition*, bls. 32-75. Longman, London.
- Clark, Eve V. 2009. *First Language Acquisition.* Cambridge University Press, New York.
- Cook-Gumperz, Jenny og Amy Kyratzis. 2001. Child Discourse. *The Handbook of Discourse Analysis.* Deborah Schiffrin, Deborah Tannen og Heidi E. Hamilton (ritstj.). Blackwell Publishers, Massachusetts og Oxford.
- Ervin-Tripp, Susan. 1977. Wait for Me, Roller Skate! *Child Discourse.* Susan Ervin-Tripp og Claudia Mitchell-Kernan (ritstj.). Academic Press, Inc., New York.
- Fletcher, Paul og Brian MacWhinney (ritstj.). 1995. *The Handbook of Child Language.* Blackwell Publishers Ltd., Oxford.
- Fromkin, Victoria, Robert Rodman og Nina Hyams. 2003. *An Introduction to Language.* 7. útgáfa. Thomson-Heinle, Boston.
- Gardner, Hilary og Michael Forrester (ritstj.). 2010. *Analyzing Interactions in Childhood. Insights from Conversation Analysis.* Wiley-Blackwell, West Sussex.
- Garvey, Catherine. 1977. Play with Language and Speech. *Child Discourse.* Susan Ervin-Tripp og Claudia Mitchell-Kernan (ritstj.). Academic Press, Inc., New York.
- Garvey, Catherine. 1984. *Children's Talk.* Jerome Bruner, Michael Cole og Barbara Lloyd (ritstj.). University Press, Oxford.
- Green-Vänttinen, Maria. 2001. *Lyssnaren i fokus. En samtalsanalytisk studie i uppbackningar.* Studieri Nordisk Filologi 79. Svenska litteratursällskapet i Finland, Helsingfors.
- Hafþór Guðjónsson. 2010. Að vitsmunir barnanna þroskist með náminu...*Netla - veftímarit um uppeldi og menntun.* Grein birt 31. desember. Sótt á netið 13. mars 2012, vefslóð: <http://netla.khi.is/greinar/2010/010/index.htm>
- Halliday, M.A.K. og Ruqaiya Hasan. 1976. *Cohesion in English.* [14. prentun 1995]. Longman, London.
- Helga Hilmisdóttir. 1999. *Þa er alveg geðveik sko. En funktionell analys af den isländske diskurspartikeln sko.* Óbirt ritgerð við Háskólann í Helsinki.

- Helga Hilmisdóttir. 2007. *A sequential analysis of nú and núna in Icelandic conversation*. Nordica. Department of Scandinavian Languages and Literature, University of Helsinki, Helsinki.
- Helga Hilmisdóttir og Camilla Wide. 2000. Sko – en mångfunktionell diskurspartikel i isländskt ungdomsspråk. *Ungdom, språk och identitet: Rapport fra et nettverksmøte*. Nord 1999:30. Ulla-Britt Kotsinas, Anna-Brita Stenström og Eli-Marie Drange (ritstj.) Köpenhavn: Nordiska ministerrådet, bls. 101-121.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. 1998. Að læra þátið sagna. *Greinar af sama meidi: helgaðar Indriða Gíslasyni sjötugum*, bls. 255-276. Baldur Sigurðsson, Sigurður Konráðsson, Örnólfur Thorsson (ritstj.). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. 1999. Bráðum verður pabbi ég, ég verð pabbi og mamma verður mamma hans pabba. *Steinar í vörðu: til heiðurs Þuríði J. Kristjánsdóttur sjötugri*. Helgi Skúli Kjartansson (ritstj.). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands, Reykjavík.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. 2004. Málþroski barna við upphaf skólagöngu: sögubygging og samloðun í frásögnum 165 fimm ára barna - almenn einkenni og einstaklingsmunur. *Uppeldi og menntun* 13(2):9-31.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. 2007. Þróun textagerðar frá miðbernsku til fullorðinsára: lengd og tengingar setninga í frásögnum og álitserðum. *Uppeldi og menntun* 16(2):139-159.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. 2011. Textagerð barna, unglunga og fullorðinna: samanburður á orðaforða í rit- og talmálestextum, frásögnum og álitserðum. *Uppeldi og menntun* 20(1):75-98.
- Huang, Yan. 2007. *Pragmatics*. Oxford textbooks in linguistics. Oxford University Press Inc., New York.
- Hutchby, Ian og Robin Wooffitt. 1998. *Conversation Analysis. Principles, practices and applications*. Blackwell, Oxford.
- Hymes, Dell. 1972. On communicative competence. *Sociolinguistics*. J.B. Pride og Janet Holmes (ritstj.). Penguin, Harmondsworth.
- Höskuldur Þráinsson. 1999. *Íslensk setningafræði*. 6. útgáfa. Málvísindastofnun Háskóla Íslands, Reykjavík.
- Höskuldur Þráinsson. 2005. Meðhöfundar: Eiríkur Rögnvaldsson, Jóhannes Gísli Jónsson, Sigríður Magnúsdóttir, Sigríður Sigurjónsdóttir og Þórunn Blöndal. *Íslensk tunga III*. Almenna bókafélagið, Reykjavík.
- Indriði Gíslason, Sigurður Konráðsson og Benedikt Jóhannesson. 1986. *Framburður og myndun fleirtölu hjá 200 íslenskum börnum við fjöggra og sex ára aldur*. Kennaraháskóli Íslands, Reykjavík.
- ÍSTAL. *Íslenskur talmálsbanki*. 2002. Sótt 17. desember 2011 af: <http://notendur.hi.is/eirikur/istal/>

- Jón Gunnarsson. 1979a. Máltaka. *Skíma* 2(1):3-7.
- Jón Gunnarsson. 1979b. Máltaka. Síðari hluti. *Skíma* 2(2):10-14.
- Kolbrún Ýrr Bjarnadóttir. 2009. *Bein ræða í samtölum*. Lokaritgerð til B.A.-prófs í íslensku við Hugvísindadeild Háskóla Íslands, Reykjavík.
- Kyrtzís, Amy. 1998. Constituting the emotions: a longitudinal study of emotion talk in a preschool friendship group of boys. *Gender in Interaction*. H. Kotthoff og B. Baron (ritstj.). John Benjamins, Amsterdam.
- Laakso, Minna. 2010. Children's emerging and developing self-repair practices. *The Child Language Reader*. Kate Trott, Sushie Dobbinson og Patrick Griffiths (ritstj.). Routledge, London.
- Levinson, Stephen C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Lieven, Elena. 2004. Conversations Between Mothers and Young Children. Individual differences and their possible implication for the study of language learning. *The Child Language Reader*. Kate Trott, Sushie Dobbinson og Patrick Griffiths (ritstj.). Routledge, London.
- Lindström, Jan. 2008. *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Norstedts Akademiska Förlag, Stokkhólmur.
- Linell, Per. 1998. *Approaching Dialogue. Talk, interaction and context in dialogical perspectives*. John Benjamins, Amsterdam.
- Linell, Per. 2005. *The Written Language Bias in Linguistics. Its nature, origins and transformations*. Routledge, London.
- Londen, Anne-Marie. 1995. Samtalsforskning: en introduktion. *Folkmålsstudier 36. Meddelanden från Föreningen för nordisk filologi*. Ann-Marie Ivars og Peter Slotte (ritstj.). Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur, Helsingfors.
- Lyons, John. 1981. *Language and Linguistics. An introduction*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Margrét Pálsdóttir. 1980. *Um hljóðfræðilega gerð fyrstu orða barna*. Óprentuð ritgerð. Háskóli Íslands, Reykjavík.
- McTear, Michael. 1985. *Children's conversation*. Blackwell, Oxford.
- Mercer, Neil. 2000. *Words&Minds. How we use language to think together*. Routledge, Oxon.
- Mulford, Randa. 1985. Comprehension of Icelandic Pronoun Gender: Semantic versus formal Factors. *Journal of Child Language* 12:443-453.
- Ochs, Elinor. 1977. Making It Last: Repetition in Children's Discourse. *Child Discourse*. Susan Ervin-Tripp og Claudia Mitchell-Kernan (ritstj.). Academic Press, Inc., New York.

- Ochs, Elinor. 1979. Planned and Unplanned discourse. *Discourse and Syntax*. Ed. Talmy Givon, Pp. 51–80. (Syntax and Semantics, Vol. 12.). Academic Press, New York.
- Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff og Gail Jefferson. 1974. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation. *Language* 50, 3:696-735.
- Schegloff, Emanuel A., Gail Jefferson og Harvey Sacks. 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53,2:361-382.
- Schunk, Dale H. 2008. *Learning Theories: an educational prespective*. Pearson Education Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
- Sigríður Magnúsdóttir og Höskuldur Þráinsson. 1988-1989. Málstol og málfræðistol. Um heilastöðvar, máltruflanir og málfræði. *Íslenskt mál* 10-11:85-124.
- Sigríður Sigurjónsdóttir. 2000. Nokkur orð um máltöku barna. *Uppeldi: Tímarit um börn og fleira fólk* 13(3):30-33.
- Sigríður Sigurjónsdóttir. 2005. Setningarfræði og málrannsóknir. Höskuldur Þráinsson (ritstj.): Setningar. Handbók um setningarfræði. *Íslensk tunga III*, bls. 636-655. Almenna bókafélagið, Reykjavík.
- Sigríður Sigurjónsdóttir. 2008. Hvernig viltu dúkku? Tilbrigði í máltöku barna. *Ritið* 8(3):35-51.
- Sigríður Sigurjónsdóttir. 2011. Máltaka barna og meðfæddur málhæfileiki. *Hugrás*. Sótt af: <http://www.hugras.is/2011/06/maltaka-barna-og-medfaeddur-malhaefileiki/>.
- Sigríður Sigurjónsdóttir og Sigurður Konráðsson. 1996. Skrá um rit og greinar sem varða máltöku íslenskra barna. *Íslenskt mál og almenn málfræði* 1994-1995:16-17.
- Sigrún Steingrimsdóttir. 2007. *Æ ég spurði nú bara ekkert út í það*. A functional analysis of the Icelandic discourse particle *bara*. Department of Linguistics, University of Göteborg, Gautaborg.
- Sigurður Konráðsson. 1981. /r/ og /l/ í máltöku þriggja íslenskra barna. Óprentuð ritgerð. Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Sigurður Konráðsson. 1987. Um barnamálsrannsóknir: Staða, tilgangur, hagnýting. *Tímarit Háskóla Íslands* 2(1):26-32.
- Skinner. 1957. *Verbal Behavior*. Appleton Century Crofts, New York.
- Snow, Catherine. 1977. The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language* 4:1-22.
- Steensig, Jakob. 2001. *Sprog i virkeligheden. Bidrag til en interaktionel lingvistik*. Aarhus Universitetsforlag, Árósar.
- Szekeress, Shirley F. 1990. Overview of Communication, Language, and Speech. *Facilitating Children's Language. Handbook for Child-Related Professionals*. Ethel

- Tittnich, Lawrence A. Bloom, Roberta Schomburg, Shirley F. Szekeres (ristj.). The Haworth Press, London.
- Tannen, Deborah. 1989. *Talking voices, repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Studies in Interactional Sociolinguistics 6. Cambridge University Press, Cambridge.
- Tannen, Deborah. 2005. *Conversational Style. Analyzing Talk among Friends*. Oxford University Press, Inc., New York.
- ten Have, Paul. 2000. *Doing Conversational Analysis*. Sage Publications, London.
- Vygotsky, L.S. 1962. *Thought and Language*. MIT Press, Cambridge.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge.
- Wetherell, Margaret, Stephanie Taylor og Simeon J. Yates. 2001. *Discourse Theory and Practice. A reader*. Sage Publications, London.
- Wide, Camilla. 1998. Bruket af *nú* í isländska radiosamtal. *Samtalsstudier*. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors Universitet utgivna genom Ann-Marie Ivars och Mirja Saari. B 19. Bls. 244-245.
- Wooffitt, Robin. 2005. *Conversation Analysis and Discourse Analysis. A Comparative and Critical Introduction*. Sage Publications, London.
- Þóra Björk Hjartardóttir. 2006. Halar í samtölum. *Íslenskt mál og almenn málfræði* 28:17-55.
- Þóra Björk Hjartardóttir. 2011. Orðræðuögnin er það ekki? Hali og viðbragð. *Íslenskt mál og almenn málfræði* 19-51.
- Þórunn Blöndal. 2001. Málnotkunarfræði. *Alfræði íslenskrar tungu*. Ritstj. Þórunn Blöndal og Heimir Pálsson. Lýðveldissjóður/Námsháskóla Íslands. [Margmiðlunardiskur.]
- Þórunn Blöndal. 2003. Repeats in Icelandic Conversations – some preliminary observations. *Nordic Research on Relation Between Utterances*. Proceedings of the NordTalk Symposium at CMOL (CBS) December 2002, bls. 98-109. Ritstj. Peter Juel Henriksen. Copenhagen Working Papers in LSP.
- Þórunn Blöndal. 2004. Endurgjöf í samtölum. *Íslenskt mál* 26:123-145.
- Þórunn Blöndal. 2005a. *Lifandi mál. Inngangur að orðræðu- og samtalsgreiningu*. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands, Reykjavík.
- Þórunn Blöndal. 2005b. Orðræðugreining og setningarfræði. Höskuldur Þráinsson (ristj.): Setningar. Handbók um setningarfræði. *Íslensk tunga III*, bls. 677-695. Almenna bókafélagið, Reykjavík.
- Þórunn Blöndal. 2006. „...og við alveg bara ókei...“. Vangaveltur um tíðni og hlutverk

ókei í íslensku talmáli. *Skíma* 2:17-20.

Þórunn Blöndal. 2008. Turn-final eða ('or') in spoken Icelandic. *Språk och interaktion*. Nordica Helsingiensia 10. Bls. 151-168.