

Andrespråksdeltakelse i bringesituasjonen i barnehagen – en utforskning av utvekslingsstrukturanalyse som analysemetode i interaksjonell andrespråksforskning

Maria Elisabeth Moskvil
Universitetet i Sørøst-Norge

Sammendrag

Nasjonalt og internasjonalt uttrykkes behovet for forskning på barns og voksnes andrespråksdeltakelse i samtaler i ulike kontekster og sammenhenger. Målet med denne artikkelen er todelt. For det første ønsker jeg å bidra til å fremskaffe kunnskap om språklig og sosial samhandling i bringesituasjoner i barnehagen der barnet og foreldrene har norsk som andrespråk. Det andre målet med artikkelen er å presentere en analysemetode som er hensiktsmessig i analyse av samtaler i slike situasjoner. For å nå det første målet med artikkelen har jeg samlet inn videodata fra en norsk barnehage. Disse dataene muliggjør studier av faktisk språkbruk i bringesituasjonen. Analysemetoden som presenteres, anvendes og diskuteres, er Exchange structure analysis, som på norsk kan oversettes til *utvekslingsstrukturanalyse*. Teorigrunnlaget er Hallidays dialogmodell (Halliday & Matthiessen, 2014), og analysemetoden brukes til å beskrive forhandling av betydningsdannelse i samtaler (Meidell Sigsgaard, 2013). Analysemåtenes hovedbidrag er at den er empirisk, og at den gir mulighet til å beskrive interaktiviteten i andrespråkssamtaler på mikronivå. Analysemetoden er ikke forbeholdt andrespråksforskning, men den kan bidra til en dypere forståelse for

barns og voksnes andrespråksdeltakelse i hverdagssamtaler (jf. Eggins & Slade, 1997).

Nøkkelord: *utvekslingsstrukturanalyse, samtaleanalyse, andrespråks-samtaler, mellompersonlig mening, trekk, ytringsfunksjon*

Innledning

I Rammeplanen for barnehagen sies det at barna «gjennom dialog og samspill skal støttes i å kommunisere, medvirke, lytte, forstå og skape mening» (Udir, 2017). For å utforske hvordan meningsskaping skjer i samtaler med de yngste andrespråksdeltakerne, er det nødvendig å utvide det metodiske repertoaret. I denne artikkelen blir *utvekslingsstrukturanalyse* utforsket og drøftet som metode for analyse av andrespråks-samtaler i barnehagen. Utvekslingsstrukturanalyse kan være et egnet analyseapparat når man interesserer seg for det interaktive i samtaler, og for hvordan kontakten mellom deltakerne i samtalen etableres. Utvekslingsstrukturanalyse er ifølge Meidell Sigsgaard (2013) en modell innen systemisk funksjonell lingvistikk som brukes til å beskrive forhandling av betydningsdannelse i samtaler (Meidell Sigsgaard, 2013, s. 69). Hva er så en *utveksling*?

An exchange can be defined as a sequence of moves concerned with negotiating a proposition stated or implied in an initiating move. An exchange can be identified as beginning with an opening move, and continuing until another opening move occurs. (Eggins & Slade, 1997, s. 222)

Thornbury og Slade (2006) sier videre at utvekslingsstrukturanalyse er «a way of capturing the semantic coherence across moves by different speakers» (2006, s. 122). Analysemetoden blir her presentert med utgangspunkt i boka *Analysing Casual Conversation* (Eggins & Slade, 1997), hvor analysekategorier for samtaleanalyse blir redegjort for på en detaljert måte (Eggins & Slade, 1997, s. 169–226). Jeg baserer meg på dette synet på samtaler:

Conversation is co-constructed by two or more participants, unfolding dynamically in real time. One of the major interests for spoken discourse ana-

lysts is how to describe the to-and-fro micro patterns of conversational interaction. (Eggins & Thornbury, 2006, s. 114)

I artikkelen tar jeg utgangspunkt i to samtaleeksempler fra bringesituasjonen i en barnehage for å analysere og drøfte ulike interaktive mønster og utvekslingsstrukturer i andrespråkssamtaler. Artikkelen søker å besvare følgende to forskningsspørsmål: 1) Hvordan kan utvekslingsstrukturanalyse brukes for å få innsikt i samtaler i bringesituasjonen i barnehagen? og 2) Hvilken nytte kan andrespråksforskere ha av utvekslingsstrukturanalyse for å forstå samtaler i et interaksjonelt andrespråksperspektiv?

Interaksjonell andrespråksforskning

I min studie er materialet andrespråkssamtaler i en hverdagslig kontekst, og jeg bruker begrepet *andrespråksdeltakelse* som overordnet metafor for barns og voksnes bruk av andrespråket i bringesituasjonen (Pavlenko & Lantolf, 2000, s. 1). Termen andrespråksdeltakelse ivaretar at det å bruke og lære et nytt språk er situert, altså nært relatert til den aktuelle sosiale og kulturelle sammenhengen. Gjennom andrespråksdeltakelse blir man delaktig i sosiale felleskap og en ny kultur (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 29). I norsk forskningslitteratur på andrespråksfeltet har man etterlyst flere interaksjonelt orienterte studier (Kulbrandstad, 2012; Opsahl & Aarsæther, 2015). Blant annet Svennevig (f.eks. 2009) og Gudmundsen (2019) har bidratt til toneangivende studier av andrespråkssamtaler fra et samtaleanalytisk (CA) perspektiv. De senere årene har det også blitt publisert flere studier av samtaler på barnehagefeltet. Olsen (2017) har studert språklig samhandling mellom ansatte og flerspråklige barn i barnehagen, og fant at det er behov for et sterkere fokus på barnehagelærere som deltakere i språklig interaksjon med barn, men også språkbruken til personalet og språkprofilene til barna i kontekster hvor de er språklig aktive og komfortable med å delta i samtalene (Olsen, 2017, s. 14–15). Jeg vil også fremheve Pesch (2018) som har grundig utforsket «discursive conditions for teachers' linguistic practice with multilingual children» (Pesch, 2018, s. 12). Analysemetoden utvekslingsstrukturanalyse vil representere kontinuitet i norsk andrespråksforskning, fordi den kan bidra til en ny type studier av innlærere

eller andrespråksdeltakeres språkproduksjon (Nistov & Nordanger, 2018, s. 283). En systemisk-funksjonell tilnærming til interaksjonelle andrespråksdata vil være inspirert av andrespråksforskere som åpner for en større vektlegging av sosiale faktorer og særlig interaksjonens betydning for andrespråklæring (Atkinson, 2011; Eskildsen, 2018).

Materiale og samtaleeksempler

Spontane samtaledata er samlet inn i leveringssituasjonen eller det jeg her vil omtale som *bringesituasjonen* på morgenen i en kommunal barnehage på Østlandet. Barnehagen og en avdeling med barn i treårsalderen ble valgt fordi det var mange flerspråklige barn på avdelingen, men også fordi styreren bidro til godt samarbeid om gjennomføring av datainnsamlingen. I artikkelen analyserer jeg to samtalesekvenser hvor to barnehagebarn på ca. tre år er filmet med et håndholdt kamera av undertegnede, idet de ankommer barnehagen på to forskjellige tidspunkt sammen med mødrene sine. Videoobservasjoner gir tilgang til spontane samtaledata og sosial interaksjon (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010), men man må likevel ta forbehold om hvor spontane samtaleene blir når den som filmer er til stede når deltakerne kommuniserer. For å skape trygghet rundt videopptakene brukte jeg tid sammen med barna og barnehagelærerne i forkant (eks. tur til lekeplass, besøk på avdelingen m.m.). Filmingen ble gjort fra tidspunktet hvor barna ankom barnehagen til de var etablert i lek, eller fram til at foreldrene overlot ansvaret til barnehagelærerne. Materialet har større omfang enn de eksemplene som er tatt med i artikkelen, og det foreligger til sammen 1 time og 19 minutter med videodata fra bringesituasjoner i denne barnehagen. Tidspunktene for innsamling av videodata var avtalt med barnehagestyreren. Foreldrene og barnehagelærerne på avdelingen hadde samtykket til deltakelse i studien. Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata, som har godkjent innsamlingen og håndteringen av dataene. Barna i de to samtaleeksemplene har fått fiktive navn. Antonio og moren har litauisk språkbakgrunn, mens Sebastian og moren har latvisk språkbakgrunn. Tabell 1 gir en oversikt over deltakerne og stedet hvor opp-taket er gjort. Videre spesifiseres samtaleeksemplenes varighet, og noen av de kontekstuelle betingelsene for samtaleene jeg har studert.

Tabell 1: Presentasjon av samtaleeksemplene

	Deltakere	Sted	Varighet, samtaleutdraget	Varighet, hele leveringsituasjonen
Samtale-eksempel 1	Antonio, mor og barnehagelærer	På vei inn til garderoben via oppholdsrommet på avdelingen	22 sekunder	11 minutter, 37 sekunder
Samtale-eksempel 2	Sebastian, mor og barnehagelærer	Inne i selve garderoben	39 sekunder	10 minutter, 25 sekunder

Systemisk funksjonell lingvistikk som teorigrunnlag for utvekslingsstrukturanalyse

Systemisk funksjonell lingvistikk (SFL) er en språk teori hvor *meningsskaping* står sentralt (Halliday & Matthiessen, 2014; Maagerø, 2005). Atkinson (2011) sier at SFL er:

a school of linguistics that respecifies *grammar as a social semiotic process, that is, as the social action of meaning making, which always occurs in context and is driven by functions and purposes in the lives of communities.* It investigates the relationship between meaning and form, content and wording, context and text, integrally. (Atkinson, 2011, s. 233, min uth.)

I SFL vektlegges det funksjonelle og at meningsskaping dreier seg om språkvalg som tas kontinuerlig i samtaler. Ytringsfunksjoner som realiseres, er knyttet både til konteksten (det som skjer i dialogen) og grammatikken (hvilke setningstyper som realiseres). Med et sosial-semiotisk syn på språkbruk må synet på andrespråklæring redefineres, mener Atkinson: «SFL compels us to redefine additional language learning as semiotic development in an L2, or the development of flexible meaning-making L2 capacities across contexts» (2011, s. 233).

I alle tekster er erfaringer representert (ideasjonell mening), relasjoner etableres (mellompersonlig mening), og mening er organisert tekstlig (tekstuell mening) (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 30–31). Dette er de tre metafunksjonene, og i denne artikkelen vektlegges *den mellompersonlige meningsskapingen* i unike situasjonskontekster, selv om meningsskaping alltid skjer på samme tid gjennom alle dimensjonene av de tre metafunksjonene (Halliday & Matthiessen, 2014; Maagerø, 2005). Det interaktive aspektet ved meningsskapingen studeres, og samtalene i bringesituasjonen blir analysert som utvekslinger av mel-

lompsonlig mening (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 134–210). Hallidays dialogmodell og hans beskrivelse av dialogisk struktur som uttrykk for mellompersonlige relasjoner utgjør det teoretiske underlaget for analysemetoden. Halliday sier: «Whenever someone uses language to interact, one of the things they are doing is establishing a relationship: between the person speaking now and the person who will probably speak next» (siteret i Eggins & Slade, 1997, s. 180). Å studere mellompersonlig meningssskaping medfører at analysens innretning blir styrt mot visse aspekter i samtaler:

This involves looking at what kinds of role relations are established through talk, what attitudes interactants express to and about each other, what kinds of things they find funny, and how they negotiate taking turns, etc. These patterns can be seen from the analysis of MOOD at the grammatical level, or at the semantic level by the analysis of SPEECH FUNCTION (move analysis) and of EXCHANGE [...] (Matthiessen & Slade, 2011, s. 385)

Sitatet ovenfor belyser at analysen blant annet dreier seg om roller og holdninger som uttrykkes i samtaler gjennom initiativer og responser i interaksjonen. Deltakerne tar ulike typer initiativ som følges opp i samtalen, og ulike barn og voksne deltar ulikt i bringesituasjonen. Termen *ytringsfunksjon* (speech function) er nevnt, og ifølge Hallidays semantiske system for ytringsfunksjoner dreier dette seg om hvorvidt det *gis* eller *kreves* informasjon eller varer og tjenester, rent diskursivt (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 136). Samtaler kan altså være informasjonsdrevet eller handlingsdrevet. Samtaler i klasserommet, hvor abstrakte fenomener skal formidles og forstås, vil typisk være informasjonsdrevet (Meidell Sigsgaard, 2013), mens samtaler i bringesituasjonen i en barnehage like gjerne kan kretse rundt noe som skal gjøres. Utvekslingsprosessen involverer ifølge Halliday altså to variabler: Hva som skal utveksles (enten *informasjon* eller *varer og tjenester*), samt talerollene som er assosiert med utvekslingen (enten å *gi* noe eller *kreve* noe). «[...] giving implies receiving and demanding implies giving in response», sier Halliday & Matthiessen (2014, s. 135). I dialoger oppstår det et sentralt valg for deltakerne om å initiere eller respondere, og alle initiativer i samtalen er forbundet med konteksten og det som har skjedd i samtalen. I analysen kan man vise at noen deltakere inntar bestemte taleroller. Talerollene posisjonerer slik både

taleren og de potensielle respondentene i samtalen, og rollene kan veksle mellom deltakerne: «For example, in asking a question, a speaker is taking on the role of seeker of information and requiring the listener to take on the role of supplier of the information demanded» (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 134).

Utvekslingsstrukturanalyse som metode

Særlig Eggins og Slade (1997), men også Thornbury (Thornbury & Slade, 2006) har vist interesse for utvekslingsstrukturanalyse. I Norden er det særlig Meidell Sigsgaard (2013) som har bidratt til å gjøre analysemåten kjent, gjennom studier av klasseromsinteraksjon. I utvekslingsstrukturanalyse studerer man *trekk* og *utvekslinger* i samtale man observerer. I figur 1 med eksempler fra materialet vises tre trekk som til sammen utgjør en utveksling.

Figur 1: Et eksempel på en utveksling bestående av tre trekk

Barnehagelærer:	Hei Antoni!	Et trekk	} En utveksling
Mor:	Hallo!	Et trekk	
Barnehagelærer:	Hallo!	Et trekk	

Hver ytring blir benevnt med et *trekk* (eller *move* på engelsk), og trekket er den minste analyseenheten i metoden (Thornbury & Slade, 2006, s. 117). Meidell Sigsgaard sammenligner analysemetoder og sier: «For bedre at håndtere muligheten for flere sekvenser av sammenhengende ture introducerer de begrepet udvekslinger i stedet for ytringspar» (2013, s. 69). Forståelsen for samtaler utvides ved å erstatte CAs minste analyseenhet, turkonstruksjonsenheten (TKU), med den mer grammatisk definérbare størrelsen *trekket* (Meidell Sigsgaard, 2013, s. 70). Man studerer «the unfolding of conversational exchanges» (Thornbury & Slade, 2006, s. 117). Dette innebærer å beskrive hvordan en samtaledeltakers trekk fører til et nytt trekk. I analysen benevner man trekket etter den virkningen trekket har når det realiseres i en gitt kontekst, og man er opptatt av samtaleforløpene og ikke bare hver ytring for seg. Hvis en oppfordring blir realisert grammatisk gjennom en utsagnssetning, kodes ytringen utifra ytringens funksjon. Essensen i ut-

vekslingsstrukturanalyse er altså å beskrive «what function each speaker's move achieves in that context» (Thornbury & Slade, 2006, s. 117). Analysen kan ikke løsrives fra konteksten, og hvert trekk kategoriseres med funksjonelle benevnelser. De funksjonelle benevnelserne springer ut fra Hallidays språkteori, og benevnelser som *speech function*, eller *ytringsfunksjoner* på norsk, står derfor sentralt (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 662). Trekktypene er relatert til fire primære taleroller (tilbud, oppfordring, spørsmål, påstand) (Maagerø, 2005; Eggins & Slade, 1997, s. 181).

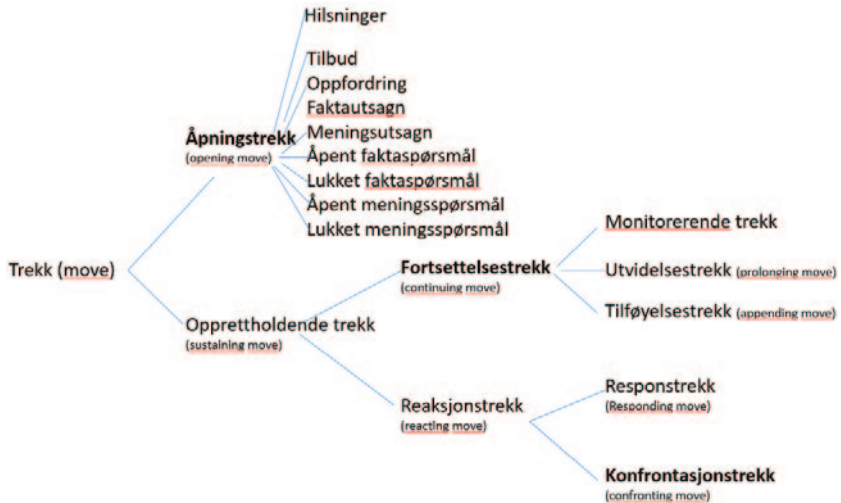
Ytringsfunksjonene som realiseres gjennom ulike trekk, gjør det mulig å iakttå de semantiske dimensjonene ved samtalene som studeres. Et trekk er altså \neq grammatiske enheter. «The discourse patterns of speech functions are carried [...] by a discourse unit, a unit sensitive to interactive function» (Eggins & Slade, 1997, s. 184). Senere i artikkelen viser jeg at trekk noen ganger realiseres på inkongruente måter (dvs. ikke-typiske realiseringer). Å stille spørsmål kan for eksempel oppnås gjennom intonasjon som språklig ressurs sammen med en utsagnssetning.

Mellompersonlig meningsskapning i åpningstrekk, fortsettelsestrekk og reaksjonstrekk

Ulike trekktyper utgjør strukturen i utvekslingene. I dette avsnittet presenteres et tilfang av mulige språkvalg og hvordan samtaler kan utfoldes i utvekslinger. Forklaringer av trekktyper som realiseres i samtaleeksemplene mellom barnehagelærere, de flerspråklige barna og foreldrene deres når de møtes om morgenen, vektlegges i presentasjonen, og trekktypene er oversatt til norsk av artikkelforfatteren. De opprinnelige termene på engelsk av Eggins og Slade (1997) er tatt med i figur 2 for ordens skyld. I figuren er noen hovedkategorier av trekk uthevet, og jeg har valgt å vektlegge åpningstrekk, fortsettelsestrekk og konfrontasjonstrekk.

Åpningstrekk

Hver utveksling begynner med et åpningstrekk, og det diskursive formålet med det aller første trekket i en samtale er å få oppmerksomhet og initiere samtale rundt noe (Eggins & Slade, 1997, s. 194). Man legger



Figur 2: En grovinddeling over trekktyper og min oversettelse av «move types» (Eggins & Slade, 1997, s. 192)

til rette for interaksjon «by securing the attention of the intended interactants» (Eggins & Slade, 1997, s. 193). I samtaleeksemplet i figur 1 sier barnehagelæreren «Hei Antoni!». De formulariske eller nesten rituelle åpningstrekkene vi sier når vi hilser på hverandre, er gjerne korte, og trekkene som følger etter åpningstrekket, er forbundet med dette. Åpningstrekk eller «opening speech functions» bruker de språklige ressursene som er tilgjengelige for samtaledeltakeren når han eller hun skal initiere en ny samtalesekvens (Eggins & Slade, 1997, s. 192). De er ikke avhengige av tidligere trekk, selv om det selvsagt vil eksistere en viss koherens eller leksikalsk sammenheng i samtaler. For når man ytrer seg, gjør man det ikke løsrevet, man forholder seg til omstendighetene og de etablerte sosiale talerollene som finnes i ulike situasjonstyper. Det finnes to hovedtyper åpningstrekk: Hilsningstrekk og andre typer åpningstrekk (se figur 2). Eggins og Slade sier at vi har trekk som «merely set the scene for an interaction, and those which actually get that interaction under way» (1997, s. 193). Åpningstrekkene er «assertive moves to make», sier de videre. For det å initiere er i seg selv en måte å kontrollere interaksjonen (Eggins & Slade, 1997, s. 193). Analysekategoriene eller termene for ulike åpningstrekk (se figur 2) er direkte forbundet med de

grunnleggende yringsfunksjonene og Hallidays dialogmodell og kan benevnes som tilbud, oppfordring, faktautsagn, meningsutsagn, åpent faktaspørsmål, lukket faktaspørsmål, åpent meningsspørsmål og lukket meningsspørsmål (Eggins & Slade, 1997, s. 194).

Fortsettelsestrekk

En person som har hatt ordet, kan holde på det gjennom å ytre et *fortsettelsestrekk*. Alternativet er at en annen tar over talerolla, og slike trekk blir benevnt som responstrekk. Fortsettelsestrekk er «a move which is meant to be heard as related to an immediately prior move produced by the same speaker» (Eggins & Slade, 1997, s. 195). De kan videre deles inn i forskjellige undertyper: *monitorerende trekk*, *utvidelsestrekk* og *tilføyelsestrekk* (se figur 2). Taleren som fortsetter å snakke, har to hovedmuligheter; man kan monitorere eller utvide det som er sagt (Eggins & Slade 1997, s. 195). Monitorerende trekk viser at man er klar til å gi ordet videre, men også å søke støtte for det man har ytret (Eggins & Slade, 1997, s. 196). Barnehagelæreren i samtaleeksemplene som analyseres senere i artikkelen, sier ofte «Hæ?», og dette har jeg flere ganger tolket som et slikt monitorerende trekk der hun sjekker om tilhørerne følger med. Taleren fokuserer slik på «the state of the interactive situation» (Eggins & Slade, 1997, s. 195).

I den andre typen fortsettelsestrekk, nemlig *utvidelsestrekkene*, holder taleren på turen/taletiden og legger til noe eller utvikler sine samtalebidrag ved å legge til ny informasjon. De ulike utvidelsestrekkene har paralleller til åpningstrekkene hvor Hallidays kategorier eller «logico semantic relations» har påvirket inndelingen og benevnelsene av trekktypene/yringsfunksjoner. På engelsk kalles de elaboration, extension and enhancement (Eggins & Slade, 1997, s. 196–198). Felles for utvidelsestrekkene er at de alle bygger på eller fyller ut det tidligere produserte trekket som det logisk hører sammen med. Underkategoriene viser noe av sammenhengen fra et trekk til et annet eller i en samtalesekvens (Eggins & Slade, 1997, s. 196). «Prolonging moves enable speakers to flesh out their contributions, getting more than a single move in as speaker», sier Eggins og Slade (1997, s. 198). Fortsettelsestrekkene forhindrer ofte de mer konfronterende sekvensene i samtaler, man utdyper heller noe og legger til noe i tilknytning til det som allerede er ytret.

Den tredje hovedtypen fortsettelsestrekk er *tilføyelsestrekk* (på engelsk: attending moves). Disse forekommer når en deltaker i samtalen har ytret et trekk, vært avbrutt, men så får ordet igjen og utvider det tidligere trekket (Eggins & Slade, 1997, s. 199). Disse trekkene er altså ikke en reaksjon på andres trekk, men en slags utvidelse av et tidligere bidrag i samtalen. Noe man har begynt å ytre, men ikke fått fullført. Den typiske grammatiske realiseringen av tilføyelsestrekk er substantiv- eller preposisjonsfraser som indikerer den tette forbindelsen mellom tilføyelsestrekket og et tidligere trekk av samme samtaledeltaker. Her er vi inne på de språklige realiseringene av språkvalgene som tas i samtalen. I utvekslingsstrukturanalyse, og ellers i SFL, skiller man mellom kongruente og inkongruente realiseringer, dvs. typiske og mindre typiske grammatiske realiseringer av hver trekktype eller ytringsfunksjon (Halliday & Mattiessen, 2014, s. 665; Eggins & Slade, 1997, s. 183).

Responstrekk og konfrontasjonstrekk

De to hovedtypene ytringsfunksjoner som gjenstår å presentere i det store nettverket av trekktypekategorier i utvekslingsstrukturanalyse, forekommer når taleren som initierte utvekslingen, ikke lenger har ordet. Det finnes to hovedtyper reaksjonstrekk, to måter å reagere på det en annen samtaledeltaker har ytret: *responstrekk* og *konfrontasjonstrekk* (på engelsk: «rejoinders»). Felles for de to trekktypene er at de er responser på noe andre deltakere i samtalen har ytret (Eggins & Slade, 1997, s. 200). Responstrekkene er ofte forventede samtalebidrag og bidrar til at utvekslingen blir rundet av eller avsluttet, for eksempel hvis noen svarer på et spørsmål med en forventet respons (Eggins & Slade, 1997, s. 200–207). Konfrontasjonstrekkene, derimot, er reaksjoner som forlenger utvekslingen. Likevel er konfrontasjonstrekkene først og fremst interessante hvis man studerer hva de leder til videre i samtalen. Konfrontasjonstrekk har et vidt spekter av funksjoner. «Confronting responses range from either disengaging (refusing to participate in the exchange, for example, by responding with silence), or by offering a confronting reply» (Eggins & Slade, 1997, s. 207). En samtaledeltaker kan motsi noe andre har sagt, hun kan nekte for tidligere gitt informasjon, eller konfrontere påstander som er ytret (Eggins & Slade, 1997, s. 208). Andre ganger nekter samtalepartneren for at han vet noe om noe, eller gir negativ respons på et lukket ja/nei-spørsmål. I samtaler hvor

det kreves eller oppfordres til handling (eks. «Vil du ta på votten?»), kan samtaledeltakerne også nekte å gjøre det andre har oppfordret en til.

Analyse

Samtaleeksempel 1 – åpningstrekk og korte utvekslinger

Etter den relativt utfyllende presentasjonen av ulike trekktyper i utvekslingsstrukturanalyse, vil jeg demonstrere hvordan analysemetoden er anvendelig som «an explanatory and interpretive tool for analysing casual conversation» (Eggs & Slade, 1997, s. 214). I de følgende avsnittene vil jeg analysere to samtaleeksempel fra bringesituasjonen med analysekategorier fra utvekslingsstrukturanalyse. Den situasjonskonteksten som samtaleutdrag 1 har blitt til i, er Antoni og morens ankomst til barnehagen en novembermorgen. Samtalen med barnehagelæreren forekommer idet de kommer inn døra til avdelingen på vei inn til garderoben. Samtalen er kort (varighet: 22 sekunder). I tabell 1 viser jeg hvilke åpningstrekk hver utveksling starter med, samt videre nyanseringer av ytringsfunksjonene som deltakerne initierer. Slik vil transkripsjonen vise hvilke språkvalg som tas i samtalene som studeres. Barnehagelæreren (B) tar initiativ til å hilse på Antoni og mor når de møtes, og mor skaffer den informasjonen hun trenger for påkledningen som skal foregå rett etter samtalesekvensen.

Gjennom kombinasjoner av trekktypene synliggjøres interaktive mønster og hvordan samtaledeltakerne etablerer kontakt med hverandre og realiserer den mellompersonlige meningsskapingen. Barnehagelæreren hilser først direkte henvendt til barnet («Hei Antoni»), og mor responderer på den oppmerksomhetssøkende ytringen ved å si «Hallo». Denne responsen repeteres av barnehagelæreren. Videre følger tre korte utvekslinger. Først ytrer mor et lukket faktaspørsmål for å få vite om barna skal være ute eller ikke. «Gå ut?» tolkes her som «Skal gutten min gå ut?» eller «Skal barna være ute?». Mors språkvalg videre er å stille et nytt lukket faktaspørsmål, hun vil ha bekreftelse på om Antoni skal ha på ull eller ikke. I responsen får hun den bekreftelsen hun har bedt om, samt en utdypning av detaljer om hensiktsmessige klesplagg. Mors tredje initiativ i samtalesekvensen er å oppfordre gutten til å bli med henne helt inn i garderoben. Hun har fått den informasjonen hun har bedt om. Et nonverbalt oppfordringstrekk realiseres så ved å legge en

Tabell 2: Utvekslingsstrukturanalyse av samtaleeksempel 1

Utteksling	Trekktipe	Deltaker	Ytring	Nonverbale uttrykksformer
1	åpningstrekk: hilsning responstrekk (engage) responstrekk	Barnehagelærer (B) Mor B	Hei Antoni! Hallo! Hallo!	(høy lys stemme)
2	åpningstrekk: lukket faktaspørsmål responstrekk: bekrefte responstrekk: registrere	Mor B Mor	Gå ut? Ja, han skal ut. Mm	
3	åpningstrekk: oppfordring responstrekk:	B	Kan du kle på og gå ut, Antoni.	
4	åpningstrekk: lukket faktaspørsmål responstrekk: bekrefte og svare responstrekk: bekrefte	Mor B Mor	Trenger ull og ullbukser under? Ja, i alle fall flis eller ull - og så dress. Ja	
5	nonverbalt åpningstrekk: oppfordring nonverbalt responstrekk: utføre responstrekk: bekrefte	Mor Antoni B	Ja	(legger en hånd på skuldra til Antoni. Et lite dytt: nå går vi videre) (går med lette skritt til garderoben)
6	åpningstrekk: meningsutsagn fortsettelsestrekk: monitorerende	B B	Det ække så sølete i dag. Hæ?	
7	åpningstrekk: oppfordring nonverbalt responstrekk: utføre	B Mor og Antoni	Nå kan dere bare kle på og gå ut.	

hånd på guttens skulder (utveksling nr. 5). Guttene responderer også nonverbalt ved å gå videre sammen med henne. I analysen tolkes altså også nonverbale uttrykksformer (eks. bevegelser, gester og ansiktsuttrykk) med tanke på hva de tilfører meningsskapingen (se egen kolonne). Disse har blitt tilgjengelig for analyse gjennom videoopptakene. Det neste trekket har jeg vurdert litt fram og tilbake. Barnehagelæreren sier «Kan du kle på og gå ut». Utifra intonasjonsmønsteret tolker jeg ikke dette trekket som et spørsmål, men som en oppfordring, altså en type åpningstrekk hvor man ber andre om å gjøre noe, man oppfordrer noen til noe («demand goods and services», Halliday & Matthiessen, 2014, s. 135). Barnehagelæreren åpner så en ny utveksling med å mene noe om været: «Det ække så sølete i dag».

Dette meningsutsagnet blir ikke respondert på, men når hun rett etterpå sier «Hæ?», forstår jeg ikke dette som et nytt spørsmål eller et nytt åpningstrekk, men mer et monitorerende trekk for å sjekke at hun har oppmerksomheten til alle deltakerne i samtalsituasjonen. Samtalen avsluttes med en siste utveksling hvor barnehagelæreren på nytt oppfordrer til handling. Mor og Antonio blir bedt om å ta på uteklær og gå ut («Nå kan dere bare kle på og gå ut»).

Utifra analysen av utvekslingene kan man si at mor inntar en informasjonssøkende talerolle, og at det bare er barnehagelæreren som står i posisjon til å kunne gi denne informasjonen. Barnehagelæreren inntar i tillegg en oppfordrende (eller krevende) talerolle når hun ber Antonio og mor om å utføre visse handlinger. I samtalesekvensen tar ikke barnet noen egne initiativer, men i andre samtalesekvenser hvor Antonio og mor snakker sammen på litauisk, har jeg lagt merke til at gutten responderer mer verbalt og tar langt flere initiativer enn i akkurat dette utdraget. Mønstrene og talerollene som kommer til syne i samtaleeksempel 1, er altså ikke nødvendigvis karakteristiske for deltakerne i samtaler når andre kontekstuelle forutsetninger er gjeldende.

Samtaleeksempel 2 og konfronterende utvekslinger

I samtaleeksempel 2 tar barnet Sebastian et tydelig initiativ i samtalen. Han vil fortelle barnehagelæreren om noe nytt han har fått: «Jeg har fått nye», sier Sebastian og holder fram et par innesko mot barnehagelæreren. De fleste utvekslingene i samtalen er forbundet med dette åpningstrekket som både ytres verbalt og nonverbalt, men samtalen kjennetegnes, slik jeg har tolket det, først og fremst av flere konfronterende trekk som ytres av barnehagelæreren i dette møtet med mor og sønn. Det er derfor særlig betydningsinnholdet i konfrontasjonstrekkene som bidrar til den saliente eller framtrepende meningsskapingen i dette samtaleeksemplet fra bringesituasjonen. Barnehagelæreren er samme person som barnehagelæreren i samtaleeksempel 1.

Barnehagelæreren starter samtalen og får oppmerksomhet med sitt første åpningstrekk. «Hei Sebastian!», sier hun med høy og lys stemme. Mor venter litt med å svare, og Sebastian responderer nonverbalt med et smil. Mor sier også «hei», og kontakten mellom alle samtaledeltakerne er etablert. Barnehagelæreren gjentar raskt et «hei» og sier «Der er du våken». Her oppfatter jeg at hun også uttrykker «Så fint å se deg!» til Sebastian, og tolkningen baseres på setningsintonasjonen (som ikke

Tabell 3: Utsvekslingsstrukturanalyse av samtaleeksempel 2

Utveksling	Trekktipe	Deltaker	Ytring	Nonverbale uttryksformer
1	åpningstrekk: hilsning	Barnehagelærer (B)	Hei Sebastian!	(lys, glad stemme) (mor venter litt med å svare)
	NV responstrekk: engasjere	Sebastian:		(Smiler)
	responstrekk: engasjere	Mor:	Hei	(rekker så vidt å si det før barnehagelærer avbryter) *inkongruent, tolket som "Så godt å se deg!"
	Fortsettelsestrekk: utvide	B:	Der er du våken	
2	åpningstrekk: faktautsagn	Sebastian:	Jeg har nye	(holder fram nye innesko)
	konfrontasjonstrekk: anmode om bekreftelse	B:	Har du fått nye?	
	responstrekk: bekrefte	Sebastian:	Ja	
	tilføylestrekk: utvide	B:	Innesko?	(her er det høyt tempo i samtalen)
3	responstrekk: bekrefte	Sebastian:	Ja	
	åpningstrekk: åpent faktaspørsmål + nonverbal realisering	B:	Hvem er det som er på den?	(Bøyer seg ned, holder seg på knærne og ser på det han viser)
	konfrontasjonstrekk: «detach» (uengasjert)	Sebastian:		(ikke noe blir sagt)
4	fortsettelsestrekk: monitorere	B:	Er det biler?	
	responstrekk: bekrefte	Sebastian:	Ja	
4	åpningstrekk: meningsutsagn	B:	Dem var tøffe.	
	fortsettelsestrekk: monitorere	B:	Hæ?	
5	åpningstrekk: lukket faktaspørsmål, konfronterende	B:	Så han ville ikke ha sånne med kuler på?	(lytter, vender ansiktet opp mot barnehagelærer)
	responstrekk: registrere	Mor:		
	konfrontasjonstrekk: utforske	B:	Sånne vi så på foreldremøtet?	
	nonverbalt responstrekk: engasjere	Mor:		(Ser på Smiler)
	responstrekk: oppklare, løse	B:	Latter	
	responstrekk: anerkjenne	Mor:	Ja, ja, ja	
	fortsettelsestrekk: monitorere	B:	Hæ? Men butikk har til jente masse.	
	responstrekk: svare	Mor:		(Løfter opp hånda, sier liksom nonverbalt: "Jeg vet at dere gjerne anbefaler den andre typen". Litt frustrert.)
	nonverbalt konfrontasjonstrekk: kontre	Mor:		
	Konfrontasjonstrekk	B:	Hadde dem det, ja? Men ikke så mye til gutter	(avbryter litt mor som var iferd med å si noe)
	fortsettelsestrekk: tilføye	B:		
	responstrekk: være enig	Mor:		(risting på hodet i betydningen «nei»)
	responstrekk: avkrefte	Mor:	Nei	
	fortsettelsestrekk: monitorere	B:	Nei	
Responstrekk: svare	Mor:	Bare en. Den		
responstrekk: samtykke	B:	Ja.		

6	åpningstrekk: meningsutsagn nonverbalt responstrekk:	B:	Men de var jo veldig fine da (peker mot inneskoa)
	registrere	Mor:	Ler litt med.
	fortsettelsestrekk: skryte (enhance)	B:	Litt varme og gode med sånn for inni.
	responstrekk: registrere	B:	Det er bra Sebastian.
8	åpningstrekk: lukket faktaspørsmål	B:	Skal du ha på de når du kommer inn da?
	responstrekk: samtykke	Sebastian:	Nikker
	responstrekk: bekrefte	B:	Ja (med stigende tone – bekrefter liksom Sebastians ja og avslutter litt samtalen...) (ser et annet barn i gangen og sier noe til henne)

fremkommer i transkripsjonen). Slik oppnår hun et annet diskursivt formål enn ytringens grammatiske realisering, som var å konstatere at gutten er våken. Her har vi altså med en inkongruent eller ikke-typisk realisering av en trekktipe. Sebastian sier så: «Jeg har nye», og viser fram de nye inneskoa. «Har du fått nye?», spør barnehagelæreren for å få verifisert informasjonen hun har hørt, og hun anmoder om bekreftelse. «Ja», responderer Sebastian. Her går turtakinga hurtig, og barnehagelæreren tilføyer «Innesko?», noe også Sebastian bekrefter verbalt. Barnehagelæreren stiller så et åpent faktaspørsmål: «Hvem er det?», sier hun. Fordi hun bøyer seg ned, holder seg på knærne og ser på det han viser, forstås spørsmålet som å gjelde det han holder fram, nemlig figurene på de nye inneskoa. Slik ledsager nonverbale uttrykksformer trekkene. Sebastian svarer ikke noe. Barnehagelæreren spør så med et fortsettelsestrekk: «Er det biler?». «Ja», svarer Sebastian. Et nytt åpningstrekk, et meningsutsagn, ytres av barnehagelæreren: «Dem var fine.» Verken mor eller Sebastian gir respons, men barnehagelæreren monitorerer eller sjekker at tilhørerne fortsatt er med i samtalen og sier: «Hæ?».

Så kommer det trekket som jeg oppfatter som et brudd, eller i alle fall et litt uventet trekk: «Så han ville ikke ha sånne med kuler på?», sier barnehagelæreren (kuler: her forstått som gummiknotter på sokker). Trekket ledsages av at hun stikker fram foten og peker ned mens hun løfter tåspissen. Mor viser tydelig at hun registrerer det konfronterende spørsmålet som egentlig er realisert som et lukket faktaspørsmål. Moren lytter og vender ansiktet opp mot barnehagelæreren. Barnehagelæreren fortsetter med å konfrontere eller undersøke nøyere svaret: «Sånne vi så på foreldremøtet?». Mor responderer bare nonverbalt. Hun ser på og smiler. Barnehagelærer ler, og mor svarer «Ja, ja, ja». Jeg analyserer

dette som at moren anerkjenner eller bekrefter at hun er informert om hvilke innesko barnehagen har anbefalt («Jeg vet hva du mener og hvorfor du spør»). Barnehagelæreren inviterer henne på nytt til å svare, hun monitorerer igjen mor med et «Hæ?» og sjekker slik om hun fortsatt vil bidra til samtalen. Mor responderer og gir informasjon. Hun begrunner skokjøpet. «Men butikk har til jente masse». Så løfter hun opp hånda og kontrer eller svarer litt tilbake. Slik jeg tolker kroppsbegrelsene til Sebastians mor her, viser hun litt frustrasjon med håndbevegelsene. «Hadde dem det ja?», sier barnehagelæreren og holder fast ved konfrontasjonen. Så avbryter hun litt mor når hun tilføyer «Men ikke så mye til gutter». Her prøver mor å komme til orde. Mor uttrykker seg både nonverbalt med risting på hodet og verbale avkrefelser. Hun svarer så i en svært forenklet ytring når det kommer til den grammatiske realiseringen: «Bare en. Den». Slik jeg forstår ytringen her svarer hun «De hadde bare en type, det var denne.» Barnehagelæreren aksepterer svaret.

Så snur samtalen litt, og oppmerksomheten vendes mer mot barnet. I neste utveksling skryter barnehagelæreren av inneskoa til Sebastian. Hun sier «Men de var jo veldig fine da» og peker mot inneskoa. I denne utvekslingen er det bare barnehagelæreren som sier noe verbalspråklig. Etter at mor har ledd litt med, fortsetter barnehagelæreren å skryte av kvaliteten og hvor varme inneskoa er. Så avrundes utvekslingen med «Det er bra, Sebastian». På en måte er dette en slags respons til Sebastians første initiativ, der han fortalte om de nye inneskoa og ville vise dem. I siste utveksling stiller barnehagelæreren et lukket faktaspørsmål hvor Sebastian enkelt kan nikke for å respondere. Jo, han skal ta på inneskoene når han kommer inn. Samtalen avrundes med barnehagelæreren bekreftelse (et «ja»), og hun flytter oppmerksomheten mot et annet barn som sier noe.

Oppsummert kan man trekke fram at samtaleeksemplet viser et barn som tar verbale initiativer ved å tilby ny informasjon til de andre samtaledeltakerne. Sebastian gir også svar på andres krav om informasjon eller handlinger. Barnehagelæreren kommer i denne samtalen med mange forskjellige samtalebidrag. Hun uttrykker meninger, hun stiller både åpne og lukkede spørsmål, og hun konfronterer Sebastians mor som ikke har kjøpt den type innesko som barnehagen har anbefalt. Sebastians mor gir informasjonen barnehagelæreren ber om, og hun kontrer den kritikken hun har fått på en avvæpnende måte gjennom både

nonverbale gester og oppmerksomhetssignal, samt ulike responstrekk hvor hun svarer og gir informasjon om hvorfor hun ikke har kjøpt innesko eller «sånne med kuler på».

Oppsummering og drøfting med utgangspunkt i de to forsknings-spørsmålene

Jeg vil nå drøfte noe av den innsikten om samtaler i bringesituasjonen som fremskaffes gjennom utvekslingsstrukturanalysen av de to samtale-eksemplene, med utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene som ble presentert i innledningen. Jeg har redegjort for hvordan meningsskaping kan foregå i helt konkrete sosiale bringesituasjoner i en barnehage. For å anvende analysemetoden har det vært nødvendig med en grundig presentasjon av det teoretiske grunnlaget for analysekategoriene (Eggins & Slade, 1997). Hele essensen med utvekslingsstrukturanalyse er å beskrive hvordan meningsskaping blir forhandlet fram gjennom utvekslinger i samtaler. Analysemetoden tar utgangspunkt i den mellompersonlige metafunksjonen (Halliday & Mattiessen, 2014), og utvekslingsstruktur-analyse gir mulighet til å studere hvordan kontakten mellom deltakerne i samtalen etableres. Språkvalg tas, og de enkelte samtaledeltakernes flerspråklige repertoar (her: bruk av andrespråket) realiseres gjennom trekk og utvekslinger i bringesituasjonene jeg har studert. De to samtale-eksemplene innfrir på ulike måter de mer kulturelt betingete forventningene til hva som typisk skjer i slike hverdagslige situasjoner.

Utvekslingsstrukturanalyse springer ut ifra et språksyn der yrings-funksjonene representerer det funksjonelle og systematiske i samtaler, og analysemetoden er et samtaleanalytisk verktøy som kan bidra til å beskrive hvordan meningsskaping utfoldes gjennom trekktyper eller yt-ringsfunksjoner som er forbundet med hverandre. Slik kan man studere interaktiviteten i samtaleforløpene. Utvekslingsstrukturanalyse kan bidra til å synliggjøre en barnehagelærers, barns og foreldres interaktive strategier i bringesituasjonen. Kontakten og det interaktive møtet blir etablert gjennom forskjellige samtalemønstre, og utvekslingsstruktur-analyse muliggjør analyse av relasjonen mellom de som kommuniserer (Holmberg, Grahn & Magnusson, 2014, s. 13). Tabell 4 gjengir noen hovedfunn fra analysen.

Tabell 4: Hovedfunn i utvekslingsstrukturanalysen av to samtaler i bringesituasjonen

Hovedfunn i samtaleeksempel 1 (7 utvekslinger)	At to informasjonssøkende utvekslinger (lukkete faktaspørsmål) initieres av mor og besvares på en forventet måte av barnehagelæreren. At flere oppfordringer om handling rettes til barnet (Antonio) og moren - og imøtegås.
Hovedfunn i samtaleeksempel 2 (8 utvekslinger)	At barnet (Sebastian) tar initiativ til samtale, forteller noe og gir informasjon. At barnehagelæreren konfronterer eller utfordrer mor til å gi mer informasjon. At mor gir informasjon og skaper mening nonverbalt med gester og kroppsspråk. At barnet gir flere minimale verbale og nonverbale responser på barnehagelærerens meningsutsagn og lukkede faktaspørsmål.

Hovedfunnene kan illustrere hvordan både støttende og mer konfronterende samtalemønstre realiseres i to unike samtaleeksempler. For selv om samtaler som forekommer i leveringssituasjonen, har mange fellestrekk, tydeliggjør analysemetoden utvekslingsstrukturanalyse hvor forskjellige samtaler kan være på grunn av unike kontekstuelle forutsetninger. Analysen viser at en barnehagelærer tar ulike språkvalg i møte med ulike samtaledeltakere i bringesituasjonen. Eggins og Slade sier følgende: «[...] the talk provides opportunities for different relationships to be worked on at different points in the unfolding interaction» (1997, s. 224). Jeg har ikke talt opp realiseringer av trekk/ytringsfunksjoner og utvekslingstyper, men gjennom utvekslingsstrukturanalyse kan samtale- og andrespråksforskere på en detaljert og utfyllende måte beskrive mønstre eller strukturer i samtaler. Dette er noen av trekktypene jeg har funnet særlig interessante i analysen av utvekslingsstrukturene i samtaleeksemplene:

hilsningstrekk og **monitorende trekk**, som særlig aktualiserer hvordan man inviterer hverandre til samtale i bringesituasjonen – og til å fortsatt være med i den, eks. barnehagelærerens hyppige bruk av monitorende trekk («Hæ?»)»

åpningstrekkene generelt, fordi ulike sosiale roller fremtvinger bestemte åpningstrekk/realisering av ytringsfunksjoner, eks. Antonios mor stiller for eksempel flest lukkede faktaspørsmål

fortsettelsestrekk og antagelser om at den som har mest sosial makt i den spesifikke barnehagekonteksten, bidrar til å fortsette samtalen

konfronterende trekk og dette at barnehagelærere og foreldre tør å utforske forskjellighet gjennom ikke-forventede initiativer og responser

Om deltakerne realiserer «krevende» eller «givende» taleroller i bringesituasjonen, er til en viss grad bestemt av deltakernes posisjoner i forhold til hverandre. I utvekslingsstrukturanalyse gis trekkene funksjonelle termer «to the different roles speakers can assume, and to the roles they assign to others» (Eggins & Thornbury, 2006, s. 117). I samtaleeksempel 1 var det barnehagelæreren som kunne gi den informasjonen som var etterspurt. Hun kunne bestemme hva barnet skulle ha på seg, samt oppfordre/kreve at denne handlingen ble utført. I samtaleeksempel 2 så vi at barnehagelæreren ba om forklaringer på hvorfor mor ikke hadde kjøpt en bestemt type innesko som var anbefalt på et foreldremøte. Eggins og Slade argumenterer for at konfronterende samtalebidrag bidrar til at man utforsker forskjeller mellom samtaledeltakerne, og at dette er en essens i hverdagssamtaler. «If interactants wish to explore their interpersonal relations, they must choose speech functions which keep the conversation going», sier de (1997, s. 55). Barnehagelærerens litt dominerende taleroller kom også til syne i andre trekk og utvekslinger. Utvekslingsstrukturanalyse kan vise hvem «[...] the dominant and incidental interactants are, which interactants produced the most moves and move complexes, and the kind of speech functional selections the speakers made» (Matthiessen & Slade, 2011, s. 390). Det var barnehagelæreren som hadde anledning til å avrunde eller avslutte samtalene (eks. i siste trekk i samtaleeksempel 2). I kraft av å være barnehagelærer vs. foreldre og barn har man ulik status og makt.

De to samtalene som er analysert, er realisert i samme barnehage på samme avdeling, men med ulike deltakere som har ulike språklige ressurser tilgjengelig for meningsskaping. Vi har sett at samtaleeksempel 1 er svært handlingsdrevet i fokuset på at barnet skal gå ut og kles på. Når det blir bedt om informasjon, er dette fortrinnsvis lukkede faktaspørsmål som stilles av mor og gis respons på av barnehagelæreren. I samtaler som denne har deltakerne svært konkrete formål med kommunikasjonen. Mor søker helt spesifikk informasjon fra barnehagelæreren i korte og effektive utvekslinger. Samtaleeksempel 1 kan relateres til en type samtalemønster som Eggins og Slade kaller *pragmatisk interaksjon* (1997, s. 180) og som minner litt om Ventolas forskning på *service encounters* der man fant skjematisk struktur i

salgssituasjoner (Ventola, 1987). Men rigide formler for utvekslingsstrukturer er imidlertid ikke det som kjennetegner hverdagsinteraksjon generelt. I hverdagslige samtaler vil man kunne finne stor variasjon i realiseringen av trekk og utvekslinger. Gjennom presentasjon og analyse av de ulike trekktypene som er representert, ser man at meningsskapingen i begge samtaler er rik og mangefasettert. Det er likevel interessant å legge merke til at det primært er informasjonssøkende og oppfordrende/krevende taleroller som blir realisert i samtaleeksempel 1. Man må ta forbehold om at analysen ikke fanger opp alle de nonverbale uttrykksformene og Antonis kroppslighet. Hans aktive andrespråksdeltakelse i den språklige samhandlingen kunne muligens vært fanget bedre opp med andre analysekategorier der man i større grad ivaretar estetiske og kroppslige dimensjoner i den språklige samhandlingen med flerspråklige barn (Ilje-Lien, 2020).

I samtaleeksempel 2 er det barnet, Sebastian, som realiserer åpningstrekket eller det viktigste samtaleinitiativet slik jeg vurderer det. Hans åpningstrekk og informasjonsgivende talerolle er utgangspunktet for resten av samtalen. Sebastian var, slik jeg tolket videoopptaket, helt klart komfortabel i situasjonen til å kunne gi informasjon om noe nytt han har fått (jf. Olsen, 2017). Basert på min analyse og tolkning er konfrontasjonstrekkene i utveksling 5 særlig iøynefallende. Dette at konfrontasjonstrekkene fører til mer samtale og utforskning av forskjellighet mellom samtaledeltakerne, er kanskje det mest spennende funnet i min anvendelse og utforskning av analysemetoden utvekslingsstrukturanalyse. Det foregår kompleks meningsskaping i samhandlingen her. «Because they invariably lead to further talk, in which positions must be justified or modified, challenging moves contribute most assertively to the negotiation of interpersonal relationships», sier Eggins og Slade (1997, s. 213). Konfrontasjonstrekk muliggjør altså mellompersonlig meningsskaping, selv om jeg må vedgå at analysekategoriene noen ganger er krevende å anvende, for eksempel i avgjørelsen av hvor utvekslinger initieres og avsluttes (eks. utveksling 5, samtaleeksempel 2). I de to samtaleeksemplene har vi sett at barna ellers ikke tar så mange verbalspråklige initiativer, men at analysemetoden også ivaretar de meningsfulle nonverbale åpnings- og responstrekkene som barna og de voksne foretar. Jeg mener nok at det fortsatt er nødvendig å utvikle transkripsjonen for å ivareta barnas nonverbale kommunikative ressurser, fordi mye av meningsskapingen foregår nettopp her.

Å lære et andrespråk skjer ikke av seg selv, men er noe folk får til å skje «through intentional social interaction and co-construction of reflected-upon knowledge,» sier Ortega (2011, s. 171). Barnehagelærere har en institusjonell rolle og et mandat til å legge til rette for samtaler på flere språk – også for barn som har norsk som sitt andrespråk. Kjennskap til analysemetoden utvekslingsstrukturanalyse kan bidra til større bevissthet om korte og lengre interaktive møter. Samtaleeksemplene jeg har studert, varte i bare 22 og 39 sekunder. På systemnivå kan det vurderes om det er hensiktsmessig å prioritere at personalet setter av tid til å kunne delta i de samtalene som skjer i bringesituasjonen. Lindberg (2004) understreker hvor viktig det er å tilby andrespråksbrukere rike muligheter til å delta i språkutviklende samtaler for å bli bedre rustet til å delta aktivt i ulike sammenhenger og kommunikasjonssituasjoner i det sosiale livet (Lindberg, 2004, s. 493). Bringesituasjonen er en slik situasjon hvor flerspråklige barn og foreldre kan delta i interaksjonen sammen. Giæver (2020) diskuterer dialogenes vilkår i den flerkulturelle barnehagen. Studien handler blant annet om personalets ansvar for å inkludere barn i verbale og non-verbale dialoger. Eggins og Slade, som har studert engelsk som andrespråk, understreker at uten muligheten til deltakelse i hverdagsamtaler vil man bli ekskludert fra sosial intimitet og derfor bli nektet godene (og risikoene) ved «full participation in the cultural life of English-speaking countries» (Eggins & Slade, 1997, s. 315).

Etter 2015 har det vært større interesse for tidlig flerspråklighet og de yngste barnas andrespråklæring i Norge (Selås & Gujord, 2017; Alstad, 2015). Alstad (2016) betoner for eksempel hvordan ulike aktiviteter i barnehagen innebærer «spesifikke måter å bruke språk på» (Alstad, 2016, s. 235). Studier av andrespråksdeltakelse bør etter min mening ha et slikt utvidet syn på hva som er språk og tekst og at det finnes mange veier til både andrespråksdeltakelse og andrespråklæring (Kibsgaard, 2018). Ifølge Lier (2004) er språkutvikling:

et resultat av meningsfull deltakelse i menneskelige aktiviteter og involverer persepsjon, handling og felles konstruksjon av mening. Språk og språkbruk kan ikke ses isolert, språket er føyd inn i den fysiske og sosiale virkeligheten og er del av andre betydningsskapende systemer. (Lier i Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 33)

Det metodiske repertoaret for andrespråksforskning bør utvides (King & Mackey, 2016). Utvekslingsstrukturanalyse er et tilskudd til interaksjonell andrespråksforskning sammen med andre tilnæringer (eks. Eskildsen, 2018) og kan bidra til mer oppmerksomhet om mellompersonlig meningssskaping på andrespråket. Med dette mener jeg hvordan kontakt etableres mellom samtaledeltakerne, og hvordan roller, relasjoner og meningssskaping fremforhandles i andrespråkssamtaler. På grunnlag av min presentasjon, utforskning og drøfting av analysemetoden vil jeg hevde at utvekslingsstrukturanalyse kan være et tilskudd til mer forskning på andrespråkssamtaler, blant annet i studier av hverdagslig interaksjon og andrespråksdeltakelse i bringesituasjoner i barnehagen.

Litteratur

- Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen. Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Atkinson, D. (2011). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Routledge.
- Eggs, S. & Slade, D. (1997). *Analyzing Casual Conversation*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Eggs, S. & Thornbury, S. (2006). *Conversation. From description to pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskildsen, S. W. (2018). Building a semiotic repertoire for social action: interactional competence as biographical discovery. *Classroom discourse*, 9(1), 68–76.
- Giæver, K. (2020). *Dialogenes vilkår i den flerkulturelle barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens pedagogiske praksiser*. Doktoravhandling. Høgskolen i Innlandet.
- Gudmundsen, J. (2019). *Mutual understanding at risk: A multimodal conversation analysis of vocabulary-oriented sequences in second language conversations*. Masteravhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Halliday, M. A. K & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. Routledge.
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research. Analysing Social Interaction in Everyday Life*. London: SAGE.

- Holmberg, P., Grahn, I. L. & Magnusson, U. (2014). Systemisk-funktionell lingvistik: att analysera språkets betydelsepotential. *Folkmålsstudier*, 52, 9–30.
- Ilje-Lien, J. (2020). *Sårbarhet i møte med den tause Andre. En Kristeva-inspirert utforskning av barnehagelæreres samspill med barn som er nykommere til norsk språk og barnehagekontekst*. Doktoravhandling. Høgskolen i Innlandet.
- Kibsgaard, S. (Red). (2018). *Veier til språk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- King, K. A. & Mackey, A. (2016). Research Methodology in Second Language Studies: Trends, Concerns, and New Directions. *Modern Language Journal*, 100(S1), 209–227.
- Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 27–51). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. (2012). Norsk andrespråksforskning. En status i lys av NOA-konferansene 2004–2012. *NOA Norsk som andrespråk*, 22(2), 49–70.
- Lindberg, I. (2004). Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning og samhälle* (s. 461–502). Lund: Studentlitteratur.
- Matthiessen, C. M. I. M. & Slade, D. (2011). Analysing Conversation. I R. Wodak, B. Johnstone & P. Kerswill (Red.), *The SAGE Handbook of Sociolinguistics* (s. 375–395). London: Sage.
- Meidell Sigsgaard, A. V. (2013). «Hvad skal jeg så skrive? – Det må du selv vide...»: Utekslingsstrukturanalyse af samtaler mellem lærere og elever i dansk som andetsprog- og historieundervisning. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 8(1), 61–92.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistik for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nistov, I. & Nordanger, M. (2018). Kva er mellomspråk? I A.-K. H. Gujord og G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 261–288). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, T. M. (2017). *Språkstimulering gjennom samtale. En studie av språklig samhandling, ordforråd og teksttyper i samtaler mellom an-*

- satte og flerspråklige barn*. Ph.d.-avhandling. Universitetet i Agder.
- Opsahl, T. & Aarsæther, F. (2015). Interaksjonelle tilnærminger i andrespråksforskninga. *NOA Norsk som andrespråk*, 30(1-2), 121–150.
- Ortega, L. (2011). SLA after the Social Turn: Where cognitivism and its alternatives stand. I D. Atkinson (Red.), *Alternative approaches to second language acquisition* (s. 167–180). Routledge.
- Pesch, A. M. (2018). Syn på flerspråklighet som diskursive vilkår for barnehagens samarbeid med foreldre til flerspråklige barn. *NOA Norsk som andrespråk*, 34(1-2), 158–188.
- Svennevig, J. (2009). Forståelse og sosiale relasjoner i håndtering av språkproblemer i andrespråkssamtaler. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 4(2), 35–64.
- Thornbury, S. & Slade, D. (2006). *Conversation: From description to pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Ventola, E. (1987). *The Structure of Social Interaction. A systemic Approach to the Semiotics of Service Encounters*. London: Frances Pinter (Publishers).

Abstract

Nationally and internationally, scholars have expressed the need for research on children's and adults' second language participation in conversations in different contexts. The aim of this article is twofold. Firstly, I seek to gather knowledge about social interactions in situations where child, parent and staff are present, and where the child and the parents have Norwegian as a second language. The second goal of the article is to present an analytical method that is appropriate for the analysis of conversations in such situations. To achieve the first goal of the article, I have collected video data from a Norwegian kindergarten. This data enables the study of actual language use. The method of analysis presented, applied and discussed is exchange structure analysis, and the theoretical basis for this method of analysis is Halliday's dialogue model (Halliday & Matthiessen, 2014). Exchange structure analysis can be

used to describe the negotiation of meaning making in conversations (Meidell Sigsgaard, 2013). The analytical method is explored on the basis of Eggins and Slade's (1997) research on casual conversation.

Keywords: exchange structure analysis, conversation analysis, second language conversation, interpersonal meaning, move, speech function