

BARNEHAGELÆRERES SAMTALESTRATEGIER OG FEMSEKS-ÅRINGERS DELTAKELSE I UTVIDENDE SAMTALER

*I denne casestudien undersøkte vi hvordan kvaliteter ved barnehagelæreres samtalestrategier legger til rette for barns deltakelse i utvidende samtaler. Vi studerte samtaler mellom barnehagelærere og barn i fem-seks-årsalderen i en dyrelekssituasjon. Totalt syv barn–barnehagelærer-samspill ble filmet, transkribert og kodet ifølge en tilpasset versjon av Initiativ–Respons-analyse (I-R-analyse) som avdekket symmetri- og koherensmønstre i turtakingen (Linell & Gustavsson, 1987). Med utgangspunkt i samspillenes turtakingsprofil (I-R-profil) gjennomførte vi kvalitative innholdsanalyser av de fire dyadene (samspillene) der barnehagelærer tok henholdsvis flest sterke og flest svake initiativ. Analysen avdekket **hvordan** barnehagelærerne på ulike måter muliggjorde barnas deltakelse i samlek som involverte dem i utvidende samtaler. I tråd med tidligere forskning fant vi at initiativ rettet mot sentrale sider ved det barnet til enhver tid er opptatt av bidro til samtaler over flere turer. Vi registrerte flere tilfeller av «late-som-lek», det vil si lek som ofte inviterer til å samtale om forhold utover «her-og-nå». Leken hadde imidlertid en konkret forankring i de fysiske lekene «her-og-nå». Dermed fikk også partenes «late-som-ytringer» et feste i den umiddelbare situasjonen. Betydningen av utvidende samtaler som en del av barnehagens språkmiljø diskuteres. Artikkelen bygger på masteroppgaven til Røe-Indregård (2013).*

Bakgrunn

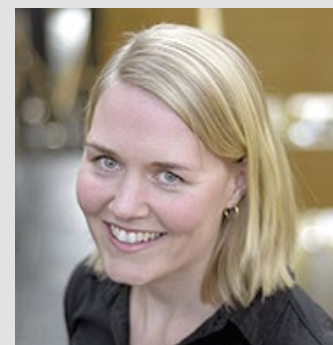
Det er solid dokumentert at en barnehages språkmiljø støtter barns språkutvikling i tale og skrift (Egert, Fukkink & Eckhardt, 2018). I studien *Home-School Study of Language and Literacy Development* (Dickinson & Tabors, 2001) fant forskerne at barn som hadde gått i en barnehage med et godt språkmiljø, begynte på skolen med bedre forutsetninger for å tilegne seg skriftspråket enn de som ikke hadde fått et slikt tilbud. Barns deltakelse i lengre språklige sekvenser, såkalte utvidende samtaler (extended discourse), var blant de muntlige erfaringene som i fem-seks-årsalderen korrelerte sterkest med senere skriftspråklige ferdigheter. Tilsvarende funn er også registrert i en rekke nyere studier (Bodrova, 2008; Demir, Rowe, Heller, Goldin-Meadow & Levine, 2015; Rowe, 2012; Uccelli, Demir-Lira, Rowe, Levine, and Goldin-Meadow, 2018).

I denne studien, ønsket vi å bidra til økt kunnskap om hvordan barnehagelærere i samtaler og lek med fem-seks-åringer kan legge til rette for barns deltakelse i utvidende samtaler.

Utvidende samtaler

«Utvidende samtaler» beskrives gjerne ved to hoveddimensjoner. Den ene dreier seg om språkets forhold til referenten i den ytre verden, om å forstå og anvende språket utover «her-og-nå»; om det hendte, om det som skal skje og om tenkte virkeligheter. Den andre viser til forholdet mellom språklige elementer i et samtale- eller fortellerforløp, til tekstsapende uttrykksmåter, der elementer bindes sammen og skaper meningshelheter (koherens) (Snow, Tabors & Dickinson, 2001).

Forskning viser at utvidende samtaler i særlig grad finner sted i dialogiske sammenhenger, slik



Hanne Røe-Indregård er utdannet barnehagelærer ved Høgskolen i Tromsø. Hun har videreutdanning i spesialpedagogikk, samt mastergrad i spesialpedagogikk (logopedi) fra Universitetet i Oslo, der hun nå er doktorgradsstipendiat.



Silje Hølland har bakgrunn som logoped, og har doktorgrad i spesialpedagogikk. Hun jobber nå som førsteamanuensis ved OsloMet, hvor hun underviser i pedagogikk på Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning. Tidligere har hun blant annet jobbet som seniorrådgiver i Statped. Hun har bred praksiserfaring med barn og unge med særskilte behov, med fokus på alternativ og supplerende kommunikasjon, pedagogisk tilrettelegging og inkludering.



Bente Hagtvet er logoped MNLL og prof.em. ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Hennes forskningsfelt er blant annet typisk og avvikende språkutvikling i tale og skrift, samt observasjonsstudier med fokus på samspill i dialoger, barnehage og klasserom.

b.e.hagtvet@isp.uio.no

som i lek og kommunikasjon med andre der partene forteller og forklarer hverandre om temaer som begge er opptatt av (Dickinson, 2001; Gjems, 2009; Massey, Pence, Justice, & Bowles, 2008; Slettner og Gjems, 2016). Felles for disse situasjonene er at partene «tvinges» til å utdype og klargjøre samtaleinnhold, ofte ved hjelp av språket (Rowe, 2012).

Noen aktiviteter er særlig godt egnet til samspill som utvider barns samtaleperspektiv utover her-og-nå. Dialogisk boklesing er en slik aktivitet. Med grunnlag i bilder og tekst kan barn inviteres til å gjenkalle handlinger som har skjedd og til å forutsi og forestille seg bokens videre handlingsforløp, ofte i lange språklige sekvenser som binder hendelser sammen til små fortellinger. Bøker kan også gi assosiasjoner til personlige erfaringer og invitere til undring over deltakende personer og handlinger (De Temple, 2001; Gest, Holland-Coviello, Welsh, Eicher-Catt & Gill, 2006). En annen aktivitet med tilsvarende potensial for utvidende samtaler er «late-som-lek» (Dickinson, 2001; Gest et al. 2006). Her skapes en fiktiv verden der språket ofte anvendes til å definere forhold som ikke er konkret til stede. Taleren må da introdusere fantasielementer eksplisitt – «og denne pinnen var liksom hesten» – for at mottakeren skal forstå hva som formidles (Hagtvet, 2002). «Der-og-da»-samtaler fordrer dermed en mer presis og eksplisitt språkbruk. Imidlertid går det ikke et klart skille mellom «her-og-nå» og «der-og-da»-ytringer. Deiktiske pekere som *denne* i eksemplet om pinnen viser at en samtale både kan ha feste i situasjonen «her-og-nå» og samtidig nå utover det rent observerbare i det språket anvendes til å forvandle pinnen til en hest (Hagtvet, 2002; Rommetveit, 1972).

Lærende samtaler mellom voksen og barn

Innenfor et sosiokulturelt paradigme vektlegges betydningen av samtalen mellom barn og en mer kompetent annen som det kanskje mest betydningsfulle redskapet for læring (Vygotsky, 1978). I samtaler med en voksen eller mer kompetent jevnaldrende kan barn støttes til å løse oppgaver de ikke kan løse alene (Vygotsky,

1978; Rogoff, 2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen vil slik sett være viktig og utfordrende. Viktig, fordi barn ofte er *avhengige* av dialogisk støtte for å lære, og utfordrende fordi barns forutsetninger stiller særlige krav til *den voksnes evne til å kompensere for barns ofte ego-sentriske kognitive, sosiale og språklige tilnærminger* (Piaget & Inhelder, 2002).

Betydningen av å sette et fokus på nettopp utvidende samtaler i samspill mellom barnehagelærere og fem-seks-åringer må mot denne bakgrunnen forstås i et utviklingsperspektiv, jmfør «sonen for nærmeste utvikling» (Vygotsky, 1978). I fem-seksårsalderen befinner barn seg, i følge Piaget, i overgangen mellom preoperasjonelt og konkretoperasjonelt nivå. Mens de tidligere så og forstod verden i stor grad fra egen synsvinkel og fra ett perspektiv, blir barn i denne alderen stadig i bedre stand til å desentrere, det vil si til å se og forstå verden fra andres synsvinkler, og til å samordne flere perspektiv (Piaget & Inhelder, 2002). At voksne legger til rette for at barn i denne alderen kan anvende språk som på ulike måter peker utover «her-og-nå» og til å forstå og uttrykke tekstlig sammenheng (kohesjon) mellom ord og ytringer i samtaler og fortellinger, kan ut fra dette sees som et støttende bidrag til den pågående språkutviklingen innenfor barnets utviklingssone. Konkret skal den voksne da støtte barnets økende evne til både å samtale om det som har skjedd, det som skal skje og det som kan skje, og sammen med barnet bidra til å skape koherens og meningssammenheng innenfor og mellom setninger.

Voksen-barn-samtalene som beskrives over kan altså karakteriseres som asymmetriske, men samarbeidende samspill i den forstand at voksne bruker sitt «kommunikative overtak» til å støtte barn slik at de får hjelp til å svare, fortelle, fantasere og uttrykke seg (Linell, 1990). Voksne får dermed en sentral rolle i å tilrettelegge for at barn får erfaringer med å delta i utvidende samtaler. Mye tyder imidlertid på at økt bruk av utvidende samtaler hos voksne gjør at også barn tar flere initiativ til slike samtaler (Leech,

Wei, Haring & Rowe, 2018). Det at logopedier og andre som jobber direkte med barn og barnehagers språkmiljø fokuserer på bruk av utvidende samtaler i barnehagehverdagen vil dermed kunne bidra til et rikere språkmiljø, både for barn i «typisk» språkutvikling og for barn med språklige utfordringer (Demir et al., 2015).

Den foreliggende studien

I vår studie var samtalen både tematisk fokus og analytisk redskap. Med et ønske om å utvikle kunnskap om barnehagelæreres samtalestrategier ble samtalemønsteret mellom barnehagelærer og barn et naturlig analytisk fokus, da det er barnets respons på det barnehagelærer sier og gjør som avgjør samtalestrategiens «virkning».

Få studier av utvidende samtaler involverer en barnehagelærer i samspill med ett barn. I lys av forskning som framhever den betydningen *relasjonen* mellom barnehagelærer og barn har for barns læring og trivsel (Hamre & Pianta, 2006) er det imidlertid et behov for økt kunnskap om selve samspillet mellom barnehagelærer og barn i læringskontekster. Da betingelsene for utvidende samtaler ofte er best i smågruppeinteraksjon mellom voksen og barn (Slettner & Gjems, 2016), er det dessuten naturlig å studere dette i en situasjon med få samtaledeltakere. Det gir barnehagelærerne større mulighet for å konsentrere seg om det enkelte barn, og ro til å gjøre bruk av utvidende samtaler.

Selv om vi vet en del om hvilke dialogiske aspekter som bidrar til samspill der barn får erfare og anvende utvidende samtaler (f.eks. Dickinson, 2001; Gjems, 2008; Gjems, 2009; Gjems, 2011; Massey et al., 2008; Slettner & Gjems, 2016; Wood & Wood, 1983), er det en hovedvekt av studier som fokuserer på betydningen av å stille spørsmål for å engasjere barn i slike samtaler (spørsmål som samtalestrategi) (Gjems, 2008; Gjems, 2009; Massey et al., 2008). Andre samtalestrategier som det å fortelle om noe for å engasjere barn til samtaledeltakelse, er mindre fokusert.

I denne studien gjorde vi kvalitative innholdsanalyser av kontrasterende case der barnehagelærerne nyttet ulike strategier i samtale med barna. Formålet var å bidra med kunnskap om hvordan barnehagelærernes ulike initiativ muliggjorde barns deltakelse i utvidende samtaler. Konkret adresserte vi følgende problemstilling: Hvordan muliggjør barnehagelærernes initiativ fem-seks-åringers deltakelse i utvidende samtaler?

METODE

Utvalg

Utvalget består av syv barnehagelærere og syv barn i alderen 5.10-6.00 år. Alle barnehagelærerne er kvinner og har norsk barnehagelærerutdanning. Barna er inkludert etter følgende kriterier: De skulle være typiske barn uten språklige avvik eller andre forsinkelser som fordret særskilt tilrettelegging av barnehagehverdagen.

Prosedyre

Datagrunnlaget er videoobservasjon av barnehagelærer-barn-samspill, gjennomført i barnehagen, på et avskjermet rom. Fokus for observasjonen var samspillet mellom barnehagelærer og barn mens de lekte med dyrefigurer på et bord. Barnehagelærer og barn satt på skrå ovenfor hverandre med kamera plassert slik at deres ansikter og hender var synlige på opptaket. Forsøksleder ga innledningsvis følgende instruksjon: Her har dere noen leker som dere kan snakke om og leke med. Deltakerne fikk så en koffert med to skogsdyr (rådyr, bjørn), fem bondegårdsdyr (grisunge, hund, katt, kalv, ku), fire gjerder og to trær i. Dette materialet var valgt fordi vi antok at det var godt egnet til å engasjere barn i utvidende samtaler. Under de fleste opptakene var forsøksleder til stede, men forlot rommet hvis hun merket at hun påvirket samspillet.

Transkribering

Alle opptakene ble transkribert i sin helhet. Transkripsjonsnøkkelen ble utarbeidet ifølge etablerte retningslinjer for transkripsjon (Linell, 2009; Svennevig, 1999). Transkripsjonene ble notert i et word-dokument og inndelt radvis etter samtaleturner. En samtaleturn kunne være verbal og ikke-verbal. De verbale samtaleturnene bestod av én eller flere ytringer. De ikke-verbale turnene bestod av kommunikasjonshandlinger som å peke, nikke eller flytte en leke for å respondere eller initiere en handling.

Analyse

Videoobservasjonene ble analysert i to faser med grunnlag i en forenklet utgave av Initiativ-Respons-analyse (I-R-analyse), utviklet av Linell og Gustavsson (1987). Her vurderes samtlige samtaleturner i dialogen ut fra om de er et initiativ til samtale eller en respons. Initiativ driver samtalen fremover, mens responser peker bakover til en tidligere tur og forankrer samtalen i det som alt er sagt. Analysen kan også gi et bilde av hvilke typer initiativ hver dialogpartner tar, og hvilke typer responser som anvendes. Det er imidlertid verdt å understreke at alle samtaleturner

bærer med seg elementer av både initiativ- og respons-egenskaper. Den ene egenskapen er imidlertid ofte mer fremtredende enn den andre. Mer presist er det derfor snakk om *aspekter* ved ytringer (Linell, 2009).

Gjennom den første analysetilnærmingen ønsket vi å få en oversikt over initiativ-responsmønsteret i samtaler (typer og forekomst av initiativ og responser) hos voksen og barn. Vi vurderte hvorvidt initiativene var *sterke* eller *svake*. Et initiativ ble vurdert som sterkt dersom det var formulert slik at det «krevde» en respons fra mottakeren (f.eks. hvor skal trærne stå?). Sterke initiativ er ofte formulert som spørsmål. Når en part tilførte samtalen nytt innhold ved å fortelle om noe eller påstå noe (f.eks. også må vi sette inn trærne), ble initiativet vurdert som svakt. I tillegg til kategoriene som omfattet sterke og svake initiativ, lagde vi en kategori for *responser* samt en restkategori kalt *annet*. Responsene omfattet ytringer som ikke tilfører samtalen nytt innhold (f.eks. det er sant, så hyggelig, nei, osv.), mens kategorien *annet* inkluderte samtaler med mye utydelig tale og forstyrrende forhold utenfra. For å sikre en rimelig sammenlignbarhet mellom dyader, omfattet I-R-analysen de første 6:30 minuttene i hver samtale.

Basert på resultatene fra I-R-analysen identifiserte vi, som grunnlag for den andre analysetilnærmingen, de to samtaler der barnehagelærer hadde flest sterke initiativ og de to med flest svake initiativ. Bakgrunnen for denne utvelgelsen var forskning som viser at ulike former for initiativ legger til rette for barns samtaledeltakelse på ulike måter (Dickinson, 2001; Gjems, 2009; Massey, Pence, Justice & Bowles, 2008; Slettner & Gjems, 2016; Wood & Wood, 1983).

For å få en grundigere forståelse av hvordan barnehagelærernes samtalestrategier (initiativ), bidro til å skape koherens gjennomførte vi kvalitative innholdsanalyser av hvordan barnehagelærerne la til rette for å samtale om et tema over flere turer. Mer presist innebar det flere enn tre tematisk sammenhengende samtaler, da forskning indikerer at det er den tredje turen som ofte avgjør hvorvidt en samtale utvikler seg eller ikke (Wells & Arauz, 2006). Vi undersøkte hvordan barnehagelærernes sterke/svake initiativ knyttet an bakover og videreførte et allerede etablert samtalemne. Når barnehagelæreren tok opp tråden fra det som tematisk var i fokus i den foregående samtalen, ble tilknytningen vurdert som *fokal* (dvs. fokusert). Når barnehagelæreren tematiserte perifere sider ved det som tematisk var i fokus, ble tilknytningen vurdert som *ikke-fokal* (dvs.

ikke fokusert). Selv om fokuset var barnehagelærernes turer med sterke/svake initiativ, er det et viktig poeng at analysen også måtte omfatte barnas innspill da samtalebidrag forstås som gjensidige reaksjoner: Det er de ulike formene for initiativ og responser som påvirker den påfølgende samtalen, den endelige dynamikken i samtale og hvorvidt en samtale utvikler seg over flere turer.

I tillegg undersøkte vi *barnehagelærernes innholdsmessige bidrag* ved å registrere hvorvidt barnehagelærerne involverte barna i samtaler om forhold «her-og-nå» eller «der-og-da». For å få skrevet fram et bilde av det fremtredende ved samtalen innhold analyserte vi samtaler i følgende kategorier:

- Forhold ved den konkrete lekesituasjonen*, det vil si å benevne, telle, beskrive eller diskutere forhold og egenskaper ved lekene.
- «*Late-som-om*», det vil si å levedegjøre objekter ved å gi dem menneskelige egenskaper som å snakke og bevege seg eller å forestille seg faktisk tid og sted (å «late-som-om» man befinner seg et sted som ikke er observerbart).
- Samtaler om forhold utenfor lekesituasjonen*, det vil si å snakke om ting, mennesker, steder og handlinger som ikke er konkret tilstede.

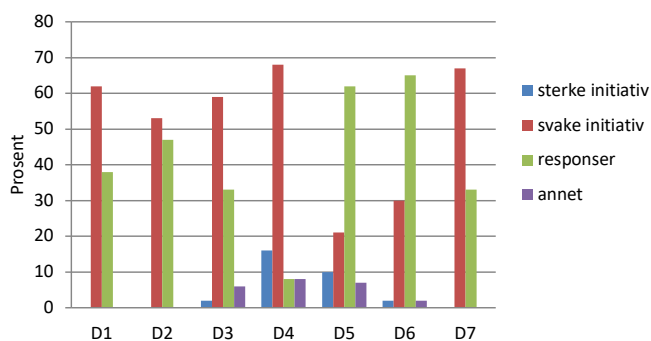
Kategoriene b og c omfatter «der-og-da-samtaler», og kategori a «her-og-nå-samtaler». I praksis vil partene i en samtale imidlertid bevege seg mellom verden «her-og-nå» og «der-og-da» (jamfør eksemplet om pinnen i introduksjonen). For å få frem hva som var mest fremtredende ved samtalen registrerte vi derfor om språket pekte inn i situasjonen «her og nå», gjennom deiktiske pekere (der, denne, dette) og bunden artikkel (rådyret, gjerdet), eller om det var mer dekontekstualisert (dvs. mer eksplisitt og uavhengig av situasjonen), slik som tilfellet er når referenter må gjøres eksplisitt gjennom språket; *og nå var vi liksom på en seter; dette ligner på den kua jeg så i sommer*, etc.

Inter-observatør-reliabilitet: Førsteforfatter kodet samtalemønsteret i samtlige dyader (totalt 1028 samtaler). I de fire dyadene som inngikk i innholdsanalysen kodet hun i tillegg barnehagelærernes initiativ, med fokus på tilknytningskvaliteter og innhold. Ved vurdering av skåringspålitelighet kodet andreforfatter uavhengig to tilfeldig utvalgte dyader (totalt 205 samtaler). Inter-observatør-reliabilitet ved koding av samtalemønsteret var 99 % enighet. For innholdskodingen registrerte vi 87 % enighet. Ved uenighet diskuterte vi oss frem til enighet.

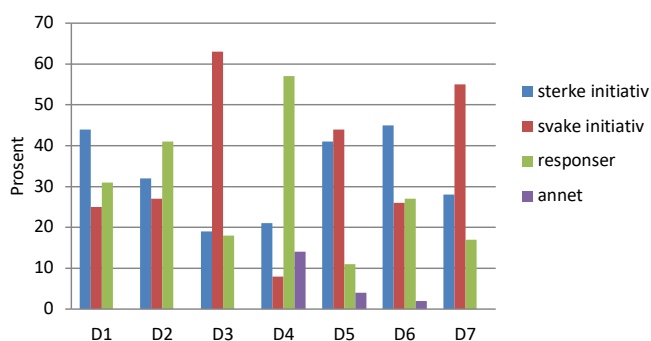
RESULTATER

Initiativ-responsmønsteret i samtalerne

Initiativ-responsanalysen avdekket noen overordnede trekk ved samtalemønsteret i de ulike dyadene. Figurene 1 og 2 viser fordelingen av initiativ- og responskvaliteter ved partenes samtaler i de syv dyadene: først knyttet til barnas samtaler (Figur 1) og dernest til barnehagelærernes (Figur 2). For å tydeliggjøre trekk ved henholdsvis barnehagelærernes og barnas samtaler presenteres de to partenes samtaler i to figurer. I praktisk virkelighet er imidlertid partenes samtaler gjensidig avhengige.



Figur 1. Barnas samtaler: Kvaliteter ved initiativ-responsmønsteret



Figur 2. Barnehagelærernes samtaler: Kvaliteter ved initiativ- og responsmønsteret

Figur 1 viser at svake initiativ er den mest brukte initiativ-formen i barnegruppen, mens samtalebidrag som rene responser dominerte nest mest. To av barna (D5 og D6) skilte seg fra de andre ved å ha flest turer som responser. Dette er samtaler som ikke tilfører samtalen nytt substansielt innhold (f.eks. ja, nei, det er sant), noe som indikerer at ytringene til barna i D5 og D6 i liten grad bidro til samtalsmessige progresjon. Barna i de fem

andre samspillene bidro derimot med flere innspill til samtalen og var i større grad med på å bestemme samtalsmessige fremdrift.

Figur 2 viser variasjonen mellom barnehagelærernes samtalebidrag. Her fordelte de ulike typer samtalebidrag seg «jevnt» enn tilfellet var for barna, det vil si at alle former for samtalebidrag ble brukt av alle barnehagelærerne, selv om sterke initiativ dominerte i D1 og D6, svake initiativ i D3 og D7, og responser i D2 og D4. Barnehagelæreren i D5 representerte et unntak ved at hun tok omtrent like mange sterke som svake initiativ. Barnehagelærerne i D1 og D6 hadde altså flest initiativ som «krevde» en respons fra barnet, mens barnehagelærerne i D3 og D7 i større grad inviterte barnet med i samtalen ved å fortelle om noe eller påstå noe. Barnehagelærerne i D2 og D4 hadde en mer passiv rolle i samtalen enn de øvrige barnehagelærerne.

Om vi fokuserer på hva som kjennetegner initiativ-responsmønsteret innenfor hver dyade, får vi et bilde av partenes dialogiske gjensidighet. Samtalekvalitetene i D1, D2 og D7 viser at barnehagelærerne og barna hadde et samspill der de «gav og tok»; begge parter hadde en nokså jevn fordeling av initiativ og responser. Partene responderte dermed på hverandres samtalebidrag samtidig som de drev samtalen fremover med nytt innhold. Et tilsvarende samtalemønster finner vi i D3, selv om barnehagelæreren i D3 dominerte samtalen noe mer med en betydelig overvekt av svake initiativ. Initiativ-responsmønsteret i D4, D5 og D6 var derimot mer asymmetrisk; barnehagelærerne i D5 og D6 dominerte samtalsmessige fremdrift, mens det var barnet som var den dominerende parten i D4 ved å ta flest initiativ.

Oppsummerende er hovedinntrykket at de svake initiativene dominerte det overordnede samtalemønsteret blant både voksne og barn, og at barnehagelærerne hadde flere sterke initiativ enn barna. Både barna og barnehagelærerne i flere av dyadene deltok altså aktivt med initiativ til samtalsmessige progresjon. Med dette som utgangspunkt undersøkte vi videre hvordan barnehagelærerne tilrettela og oppmuntret for barnas deltakelse i en samtale over flere turer, og for at barna kunne anvende situasjonsuavhengig «der-og-da-språk».

Barnehagelærernes bidrag til koherens og innhold i samtalerne

Med en overordnet hensikt om å undersøke *hvordan* barnehagelærerne muliggjorde barnas deltakelse i

utvidende samtaler gjennomførte vi kvalitative innholdsanalyser av fire av dyadene: de to med flest sterke initiativ hos barnehagelærerne (D1 og D6) og to der barnehagelærerne anvendte flest svake initiativ (D3 og D7). Vi fokuserte på barnehagelærernes initiativ fordi vi ønsket å undersøke hvordan barnehagelærerne bidro til å skape koherens i samtalen og hva som kjennetegnet det tematiske innholdet som barnehagelærerne tilførte samtalen. I pedagogiske sammenhenger vil imidlertid barnehagelærers muligheter til å styrke barns deltakelse i utvidende samtaler måtte baseres på det mulighetsrommet som barnets samtaler omfatter og åpner opp for. I den videre presentasjonen tydeliggjøres dette med illustrerende utdrag fra de fire dyadene.

Samtaler med mange sterke initiativ

Innholdsanalysen viste at turene med *sterke initiativ* (som oftest spørsmål) la best til rette for barnas deltakelse i utvidende samtaler når initiativene hadde feste i noe som

var akseptert som en *felles samtaleforutsetning* av begge parter, slik vi ser eksemplifisert i samtaleeksempel 1 fra dyade 1, se samtaleeksempel 1 under.

Denne samtalesekvensen innledes av barnehagelæreren med et svakt initiativ (1). Initiativet kan forstås som en invitasjon til «late-som-lek» i form av en rollelekk: *Nå tar jeg deg*. Barnet svarer med å avslå barnehagelærerens initiativ: *Eh nei* (2), og barnehagelæreren justerer seg etter barnets respons ved å spørre om hunden og katten er venner. Barnet bekrefter at det er de (4). Videre kan det virke som om barnet forsøker å forklare eller fortelle hvorfor hunden og katten er venner (4), hvorpå barnehagelæreren med sterke initiativ forsøker å oppmuntre barnet til å fullføre fortellingen/forklaringen: *Hva gjør hunden da a?* (7) *Hva gjør den hva gjør den da a?* (13). Ved å oppfordre barnet til å fortelle videre om sin fantasiverden bidrar barnehagelæreren til at barnet kan snakke utdypende om forhold ved en tenkt lekeverden, og fortelle

Samtaleeksempel 1. Mange sterke initiativ (D1)

1. BL	Nei hunden jager katten nå tar jeg deg ((Lar hunden «løpe» etter katten))	Svakt initiativ
2. B	Eh nei ((Smiler)) ((Holder i hunden og katten))	Respons
3. BL	Er dem venner?	Sterkt initiativ
4. B	Ja de leker sammen hvis dem når katten går for eksempel oppi her ((setter katten i toppen av et av trærne)) også () hunden hjelp meg ((hunden roper opp mot treet)) hjelp meg ((katten roper ned fra treet))	Svakt initiativ
5. BL	[mjauu]	Svakt initiativ
6. B	[Også () hunden sånn] også	Svakt initiativ
7. BL	Hva gjør hunden da a? Den klarer ikke å klatre opp i treet den hunden?	Sterkt initiativ
8. B	Hmm da	Respons
9. BL	Det klarer ikke hunden min assa	Svakt initiativ
10. B	Nei	Respons
11. BL	Nei	Respons
12. B	() ((Setter hunden på gjerdet))	Annet
13. BL	Hva gjør den, hva gjør den da a?	Sterkt initiativ
14. B	Hopper opp i treet ååå ((styrer hunden opp i treet til katten)) ((ler))	Respons
15. BL	() som en superhund((ler))	Svakt initiativ
16. B	Ja ((ler))	Respons
17. BL	Ja ((ler))	Respons
18. B	Bare sånn stå der også () ((viser hvordan hunden hopper fra gjerdet og opp til katten i treet, setter hunden og katten på bordet igjen))	Svakt initiativ
19. BL	Da skjønner jeg at dem er gode venner	Respons

sammenhengende. Spørsmålene er relatert til det barnet forteller om, svaralternativene er ikke forhåndsbestemte. Barnehagelærerens sterke initiativ (3, 7, 13) synes å videreføre det som ser ut til å engasjere barnet, og det virker som barnet oppmuntres til å fullføre fortellingen. Barnet uttrykker seg på sin side lite språklig sammenhengende og eksplisitt. Språket som anvendes peker i stor grad direkte inn i den fysiske konteksten, slik som i tur 18: *Bare sånn stå der også*. Barnet *viser* også i stor grad handlingen fremfor å fortelle om den.

Samlet sett var barnehagelærerens turer i dette samtaleeksempelet en blanding av sterke og svake initiativ og rene responser. De sterke initiativene skapte koherens i samtalen ved å knytte an bakover til det som var i barnets oppmerksomhet, samtidig som de pekte fremover ved å legge opp til at barnet førte samtalen videre. Barnehagelærernes turer var dertil innholdsmessig relatert til sentrale sider ved «late-som-leken» som barnet skapte. Selv om barnet hadde en deltakende rolle, svarte det imidlertid ikke utdypende på barnehagelærerens responser; det *viste* i stor grad handlingen ved å dramatisere hva som skjedde.

Som en kontrast til samtaleeksempel 1 syntes sterke initiativ å virke hemmende for deltakelse i en utvidende samtale når barnehagelæreren *ikke* siktet seg inn på det som var i barnets oppmerksomhet. I D6 kom det blant annet til uttrykk når barnehagelæreren i samtaleeksempel 2 tar initiativ til å utvikle mer perifere sider ved det etablerte samtaleemnet, se samtaleeksempel 2 under.

I samtaleeksempel 2 ser vi at barnet forteller om kalven og grisungen som må stå inntil kua hvis bjørnen kommer (1), og om kalven som kan være storesøsteren til grisungen (5). I tur 6 har barnehagelæreren et sterkt initiativ som knytter an til familietemaet i samtalen, men i stedet for å spinne videre på barnets fortelling om dyrene, snakker hun om at dyrefigurene kan forestille familien til barnet. Barnet responderer på barnehagelærerens innspill, og samtalen utvikles i en annen retning enn det som var samtalen fokus. I turene 8 og 10 ser vi så at barnehagelæreren igjen viderefører mer perifere sider ved samtaleemnet når hun spør barnet om når familien begynte å krabbe. Deretter går barnet tilbake til å snakke om at dyrene «er» hennes familie

Samtaleeksempel 2. Mange sterke initiativ (D6)

1. B	(3.0) Men hvis men ulven kommer da må dem stå inntil mammaen sin	Svakt initiativ
2. BL	Ulven?	Sterkt initiativ
3. B	Nei ((ler)) Bjørnen	Respons
4. BL	Bjørnen ja	Respons
5. B	(2.0) Da kan det være storesøsteren til den grisen ((tar på kalven))	Svakt initiativ
6. BL	Mhm da er det Heidi så er det Mons også er det (hans) ((peker på kalven, grisen og kua, ler)) Pappaen a?	Sterkt initiativ
7. B	Jeg aner ikke det kan være den ((tar på hunden))	Respons
8. BL	Det er pappaen ja du det var en fin familie a (Synne) Men når var det de begynte å krabbe?	Sterkt initiativ
9. B	Krangle?	Sterkt initiativ
10. BL	Krabbe med alle fire beina gjør dere det hjemme [eller]?	Sterkt initiativ
11. B	[Nei.] Jeg skal ikke () bak mamma sin rompe.	Svakt initiativ
12. BL	Nei, det ()	Annet
13. B	((Ler, flytter videre på dyrene i inngjerdinga)) (5.0) Selma passer på Mikkel.	Svakt initiativ
14. BL	Ja. () assa. () gode venner, eller krangler dere litt?	Sterkt initiativ
15. B	Mikkel og jeg krangler noen ganger	Respons
16. BL	Ikke så mye	Respons
17. B	Nei (5.0) Sånn	Respons
18. BL	Nå var du ferdig	Sterkt initiativ

(11-13), og barnehagelæreren følger opp dette ved å spørre om barnet krangler med en i familien sin (tur 14). Barnet svarer på barnehagelærerens spørsmål (15), men samtalen utvikles ikke videre da ingen av partene følger opp med nye initiativ knyttet til temaet.

I eksempel 2 så vi altså flere tilløp til utvidende samtaler gjennom barnets «late-som-lek» og barnehagelærerens initiativ til å snakke om barnets familie. Selv om samtalen gikk over flere turer, fremstod den likevel noe oppstykket. Det kan skyldes at barnehagelæreren og barnet hadde ulike fokus; de tematiserte ikke det sentrale i hverandres samtaler. Språket de anvendte var forankret i den umiddelbare situasjonen ved at de samtalte rundt lekene. Barnehagelæreren syntes imidlertid å invitere barnet til å samtale om forhold utover lekesituasjonen når hun spurte om barnet pleier å krangle med en i familien. Barnet responderte kort

på denne invitasjonen, og verken barnehagelæreren eller barnet fulgte dette opp videre slik at samtalen utviklet seg.

Samtaler med mange svake initiativ

Samtaleeksemplene 3 og 4 viser hvordan barnehagelærere som ofte bidro med svake initiativ også muliggjorde barns deltakelse i utvidende samtaler. De mange svake initiativene i D3 og D7 synes å drive samtalen fremover ved hjelp av fortellende/lekende utsagn. I D3 var barnehagelærerens mange svake initiativ stort sett formulert på en slik måte at barnet kunne inngå i små fortellinger med utgangspunkt i dyrefigurene, se samtaleeksempel 3 under.

Utover å utfylle barnehagelærerens initiativ med relativt korte kommentarer, deltar barnet her i liten grad med verbale innspill. Barnehagelærerens svake initiativ kan likevel sies å legge til rette for barnets *deltakelse* i en

Samtaleeksempel 3. Mange svake initiativ (D3)

1. B	Også kan kuene være i sammen ((Tar kua og kalven ut av kofferten)	Svakt initiativ
2. BL	Jaa, (så fint så) Kuene får stå her. ((Prøver å plassere kuene på bordet utenfor inngjerdinga)). Her kan det være gress vet du så spiser de ((Tar kalven fra barnet)) Kuene som er så glad i å stå sånn og spise gress mm ((Får kua fra barnet, styrer både kua og kalven)) Også går de litt bort til gjerdet her og her er det litt gress og	Svakt initiativ
3. B	Namnamnamnamnamnam ((Sier dette mens den voksne styrer kua og kalven, og snakker))	Svakt initiativ
4. BL	Mmm kommer kalven ser ut som en søt kalv da ((Viser kalven til barnet))	Svakt initiativ

Samtaleeksempel 4. Mange sterke initiativ (D7)

1. BL	Møø ((Styrer grisen)) Nøff nøff ((Løfter grisen på andre siden av gjerdet)	Svakt initiativ
2. B	Heisann ((Bjørnen og grisen stanger))	Svakt initiativ
3. BL	Mjauuu ((styrer katten opp på bordet)) Åh for en slåsskamp mellom grisen og bjørnen	Svakt initiativ
4. B	Men du katten [kan ikke slåss]	Svakt initiativ
5. BL	[Mjauuu] Nei jeg liker ikke og slåss jeg vil stå på gjerdet og se på	Svakt initiativ
6. B	Heisann heisann ((Løfter kua på andre siden av gjerdet, kua og bjørnen stanger))	Svakt initiativ
7. BL	((Lager noen lyder og styrer rådyret over gjerdet))	Respons
8. B	Han klarer ikke å bokse meg ((Kua og bjørnen stanger fortsatt, så stanger kua bjørnen ned på stolen))	Svakt initiativ
9. BL	Jeg glemmer meg her så ser ikke bjørnen meg ((Setter rådyret bak et tre))	Svakt initiativ
10. B	((Styrer kua mot rådyret)) Bjørnen er borte	Svakt initiativ
11. BL	Er bjørnen borte?	Respons
12. B	Han kun han kun'ikke ta meg	Svakt initiativ
13. BL	Åh så bra du er jammen god assa	Svakt initiativ
14. B	Og jeg var sterk bare se her ((Tar bjørnen opp på bordet igjen. Kua og bjørnen stanger))	Svakt initiativ

utvidende samtale ved å åpne opp for innspill fra barnet som så fletter seg inn i barnehagelærerens fortelling. Dermed skaper på et vis partene en liten fortelling sammen.

I D3 er barnehagelærernes svake initiativ i stor grad formulert som replikker der barnehagelæreren projiserer tale og handlinger over på lekedyrerne. Dette er trekk som til vanlig er typiske for «late-som-lek». Turene med svake initiativ leder imidlertid ikke her til utvidende tale. Leken er forankret i den fysiske situasjonen med utgangspunkt i de rammene som lekene gav. Barnehagelæreren inviterer i liten grad til å late som at objekter eller forhold ved lekens kontekst er noe annet enn den i virkeligheten var, eller var ment å skulle forestille, og leken utvidet i liten grad rommet mellom «her-og-nå» og «der-og-da», vurdert ut fra barnets responser.

I D7 (se forrige side) syntes også barnehagelæreren på en forsiktig måte, blant annet i form av svake initiativ formulert som rollereplikker, å invitere barnet til å skape en lek sammen. Men i dette tilfellet syntes det vanskelig for barnet å videreutvikle barnehagelærerens innspill. Interaksjonen var i korte perioder karakterisert ved en felles lek, men barnet vendte stadig tilbake til på egenhånd å leke at dyrefigurene slåss.

I starten av dette samtaleeksempelet kan det virke som om barnehagelæreren forsøker å skape en felles samspillramme i form av svake initiativ som er direkte koblet til innholdet i barnets lek. I tur 2 ser vi for eksempel at barnehagelærerens replikk er rettet mot den leken som barnet ser ut til å være opptatt av: *Åh for en slåsskamp mellom grisen og bjørnen*. Barnet responderer på barnehagelærerens initiativ: *Men du katten kan ikke slåss* (3), og barnehagelæreren justerer seg etter barnets replikk: *Nei jeg liker ikke og slåss jeg vil stå på gjerdet og se på* (4). I turene 5 og 7 ser vi så at barnet på nytt går tilbake til på egenhånd å utspille slåsskampen mellom dyrene. I form av et svakt initiativ som fører inn et nytt handlingselement synes barnehagelæreren så, i en kort stund, å få innpass i leken: *Jeg glemmer meg her så ser ikke bjørnen meg* (8); vi ser at barnet i turene 9 og 11 responderer på barnehagelærerens initiativ. I tur 13 er imidlertid barnets fokus igjen rettet mot å leke at dyrene slåss, og barnehagelæreren inkluderes i liten grad i «slåssleken».

Samtaleeksempel 4 viser altså at barnehagelærerens svake initiativ karakteriseres ved å knytte an til og videreføre sentrale sider ved leken som barnet virker opptatt av. Barnet responderer på barnehagelærerens initiativ, men

vender stadig tilbake til på egenhånd å leke at dyrefigurene slåss. Dette gir et svakt grunnlag for å etablere en felles plattform for samtalen, og barnehagelærerens mange svake initiativ synes heller ikke å skape et felles grunnlag for videre samarbeid.

Oppsummering og diskusjon

Vi har studert kvaliteter i samtaler mellom barnehagelærer og fem-seks-år gamle barn. Først, med et særlig fokus på initiativ- og responsmønstre og dernest via fire samtaleutdrag med henholdsvis mange sterke og mange svake initiativ som illustrerte hvordan barnehagelærere via sine initiativ kan muliggjøre barns deltakelse i *utvidende samtaler*. Dette er samtaler som inkluderer dialoger der barn får erfaring i å *skape muntlig tekst* der språket peker utover «her-og-nå». I det følgende diskuteres resultatene med utgangspunkt i disse to hoveddimensjonene.

Et hovedfunn var at initiativ (sterke og svake) som innholdsmessig siktet inn mot et tema som barnet var opptatt av, gjerne bidro til samtaler over flere turer. Disse initiativene hadde responderende kvaliteter, det vil si at de var tilknyttet den forutgående samtaleturen. Initiativ med responderende kvalitet virket slik fremmede på samtalen. Dette bekrefter tidligere internasjonal og nasjonal forskning (Dickinson, 2001; Gjems, 2009; Massey et al., 2008; Slettner og Gjems, 2016) og framstår som en tilretteleggingsstrategi som med høy sannsynlighet vil bidra til motiverende samspill.

Samtidig så vi at dette ikke var betinget av barnehagelærernes bidrag alene; også barnas samtalebidrag og vilje til å inngå i lek og samtale med barnehagelærerne spilte inn på hvordan samtalen utviklet seg. Partenes initiativ- og responsmønstre viste dessuten at både barnehagelærerne og barna i flere av dyadene deltok aktivt med initiativ til samtals innholdsmessige progresjon. Det asymmetriske forholdet som ofte preger voksen-barn-samtaler var dermed ikke så uttalt da barnehagelærerne tilrettela for å utvikle samtalen ved å tilpasse seg barnas initiativ og fokus, i tråd med det som kan beskrives som asymmetriske-, men samarbeidende samspill (Linell, 1990).

Betydningen av å videreføre det som er i barnets oppmerksomhet er også dokumentert i andre studier av utvidende samtaler mellom barnehagelærer og barn (Dickinson, 2001; Gjems, 2009; Massey et al., 2008; Slettner og Gjems, 2016). I tidligere studier har imidlertid voksnes bruk av ulike spørsmålstyper for barns samstaledeltakelse vært et

hovedfokus (Gjems, 2008; Gjems, 2009; Massey et al., 2008). Ved å studere samspillet gjennom å kontrastere to ulike former for initiativ viser vår studie at også svake initiativ innehar kvaliteter som fremmer barns deltakelse. Det vesentlige for utvikling av samtalen synes med andre ord ikke å være om det er svake eller sterke initiativ, men hvorvidt initiativene er forankret i det barnet er opptatt av. Dette bryter i en viss forstand med forskning som viser at sterke initiativ som f.eks. ja/nei-spørsmål gjerne «låser» samtale og barns fortellerlyst samtidig som barnets språk blir tiltakende knapt og preget av korte svar (Dickinson, 2001; Gjems, 2008; Massey et al., 2008). Vår studie indikerer tvert i mot at typen spørsmål ikke i og for seg er det avgjørende; det avgjørende er om barnehagelærer tematisk og språklig er koplet opp på det «nettet» barnet er. Selv om denne studien omfatter et lite utvalg, og en derfor skal være forsiktig med å generalisere til andre utvalg, er denne observasjonen verdt å merke seg, da ulike spørsmålstyper som samtalestrategi har et dominerende feste i litteraturen.

Et viktig potensial for «der-og-da-samtaler» i dyreleks-situasjonen, var gjenstandenes iboende invitasjon til «late-som-lek». Dette så vi også at barnehagelærerne utnyttet. I samspill med barna laget de små fortellinger der de levendegjorde dyrefigurene og slik skapte en fantasiverden. Imidlertid var det språket de anvendte stort sett bundet av den fysiske konteksten. Barnehagelærerne utnyttet i liten grad leken til å utvide rommet mellom «her-og-nå» og «der-og-da», slik en gjerne gjør når leken inneholder fantasielementer og forestilte verdener, det vil si forhold som man ikke kan se med det blotte øyet. Gjennom lekens feste i den umiddelbare situasjonen, der begge deltakerne var orienterte mot det samme referansepunktet (lekene), anvendte de derfor i stor grad ord som pekte direkte inn i den fysiske konteksten. Dermed bidro ikke invittene til «late-som-lek» til «der-og-da-samtaler» i den utstrekning vi hadde forventet. Vi kan ikke utelukke at det kan ses i sammenheng med lekenes appell, selv om det virket som deltakerne hygget seg og lot seg inspirere av lekene.

Et funn i samme retning er at det generelt var færre invitasjoner til samtaler om forhold utenfor den konkrete lekesituasjonen enn en kunne forvente. Hvorvidt dette skyldes kvaliteter ved samtalestrategiene og/eller samtalekonteksten, er vanskelig å si. I likhet med illustrasjonene i en bok, som kan gi assosiasjoner til personlige erfaringer og invitere til samtaler om kunnskap (DeTemple, 2001), kan dyreleker sees som et utgangspunkt for å samtale om forhold «der-og-da» ved å gi assosiasjoner til fortellinger,

eventyr og viten om verden. Spekulativt kan man derfor spørre seg om det at barnehagelærerne i stor grad rettet seg etter barnas oppmerksomhetsfokus «her-og-nå» bidro til at de «speilet» heller enn utfordret barna i samtale.

Språklig arbeid må til enhver tid tilpasses det språklige nivået som barn befinner seg på. «Her-og-nå-samtaler» kan dermed være nokså utfordrende for barn i tidlig førskolealder. I fem-seks-årsalderen har derimot de fleste barn et velutviklet «her-og-nå-språk» (Piaget & Inhelder, 2002). Ved å tilrettelegge for samtaler der barn må anvende den språklige konteksten fremfor det fysiske miljøet for å uttrykke mening, vil voksne kunne tilpasse seg det utviklingsnivået som fem-seks-åringer befinner seg på. At vi registrerte få slike samtaleinitiativ hos barnehagelærerne kan være en indikasjon på at de ikke var spesielt fokuserte på å styrke dette aspektet ved barnas språk.

Oppsummerende viser studien at barnehagelærernes initiativ muliggjorde barns deltakelse i utvidende samtaler gjennom *videreførende* og *tekstskapende* kvaliteter som var festet i det barna var opptatt av. Initiativene var imidlertid ikke språklig *utfordrende* i den forstand at de inviterte til «der-og-da-samtaler» og abstrakt språkbruk. Dette er samtalemønster som også er registrert i andre undersøkelser nasjonalt og internasjonalt (Gjems, 2011; Massey et al., 2008). Samtidig viser tidligere studier av utvidende samtaler i norske barnehager (f.eks. Slettner & Gjems, 2016) at samspill som er forankret i barnets interessefelt lar seg forene med mer utfordrende samtaler. Forskning viser også at det å informere om den betydningen utvidende samtaler kan ha for barns språkutvikling, bidrar til at voksne intensiverer sine invitasjoner til slike samtaler (Leech et al., 2018). En praktisk implikasjon er dermed at de som arbeider med barn i førskolealder retter fokus mot betydningen av utvidende samtaler for barns språkutvikling. I så måte kan denne studien være et bidrag.

Avslutning

Samtale og lek er en naturlig del av barnehagehverdagen. Derfor er det viktig at barnehagepersonalet, logoped og andre som jobber direkte med barn og barnehagers språkmiljø har kunnskap om hvordan de kan styrke barns språk på måter som «treffer» hvert barns «sone for nærmeste utvikling» i hele barnehageløpet. I fem-seks-årsalderen er utvidende samtaler et slikt satsingsfelt. Kunnskap om hvordan voksne kan muliggjøre barns samtaledeltakelse, blir dermed viktig.

Casene som presenteres i denne studien er barn i «typisk» språkutvikling. Det er imidlertid funn som tyder på at det å delta i utvidende samtaler er vel så viktig for de barna som strever med språket (Demir et al., 2015).

Vi mener derfor at «samtalen som redskap» bør være en sentral del av «verktøykassene» til barnehagelærere så vel som til logoped og andre yrkesgrupper med veilederansvar i norske barnehager.

Litteraturliste

- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 16(3), 357-369.
- Demir, Ö. E., Rowe, M. L., Heller, G., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2015). Vocabulary, syntax, and narrative development in typically developing children and children with early unilateral brain injury: Early parental talk about the «there-and-then» matters. *Developmental Psychology*, 51(2), 161.
- DeTemple J. M. (2001). Parents and children reading books together. I D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Red.), *Beginning Literacy with Language* (s.31-51). Baltimore, Maryland: P.H. Brookes Publishing Co.
- Dickinson, D. K. (2001). Large-group and free-play times: Conversational settings supporting language and literacy development. I D. K. Dickinson & P.O. Tabors (Red.), *Beginning Literacy with Language* (S.223-255). Baltimore, Maryland: P.H. Brookes Publishing Co.
- Dickinson, D.K. & Tabors, P.O. (2001) (Red.) *Beginning Literacy with Language*. Baltimore, Maryland: P.H. Brookes Publishing Co.
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401-433.
- Gest S., D., Holland-Coviello R., Welsh, J.A., Eicher-Catt, D.L. & Gill, S. (2006). Language development subcontexts in head start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime and book reading. *Early Education and Development*, 17(2), 293-315.
- Gjems, L. (2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (5), 364-375
- Gjems, L. (2009). Sosiokulturelle perspektiver på samtalen som læringsarena - spørsmål inviterer til språklig deltakelse. *Tidsskriftet FoU i praksis* 3(2), 9-24.
- Gjems, L. (2011). Why explanations matter: A study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarden. *European Early Childhood Education Research Journal* 19(4), 501-513.
- Hagtvet, B. E. (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, Prevention, and Intervention* (s. 59-71). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists
- Leech, K., Wei, R., Haring, J. R., & Rowe, M. L. (2018). A brief parent-focused intervention to improve preschoolers' conversational skills and school readiness. *Developmental Psychology*, 54(1), 15.
- Linell, P. (1990). The power of dialogue dynamics. I I. Markova & K. Foppa (Red.), *The Dynamics of Dialogue* (S.147-177). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Linell, P. (2009). Rethinking language, mind and world dialogically. *Interactional and Contextual Theories of Human Sense-making*. Charlotte, N.C.: Information Age Publ.
- Linell, P. & Gustavsson (1987). *Initiativ och respons. Om dialogens dynamikk, dominans och koherens*. Universitetet i Linköping.
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M. & Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education & Development* 19(2), 340-360.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2002). *Barnets psykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. *Pedagogy and Practice: Culture and Identities*, 58-74.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774.
- Røe-Indregård, H. (2013). *Utvidende samtaler mellom barn i alderen 5-6 år og førskolelærere* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Slettner, S. & Gjems, L. (2016). Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning* 12(2), 1-16.
- Snow, C.E., Tabors, P.O. & Dickinson, D.K. (2001). Language Development in the Preschool Years. I D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Red.), *Beginning Literacy with Language* (S.1-25). Baltimore, Maryland: P.H. Brookes Publishing Co.
- Svennevig, J. (1999) Samtaleanalyse. I J. Svennevig, M. Sandvik & W. Vagle (Red.) *Tilnæringer til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*. (S.55-122). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Uccelli, P., Demir-Lira, Ö. E., Rowe, M. L., Levine, S., & Goldin-Meadow, S. (2018). Children's early decontextualized talk predicts academic language proficiency in midadolescence. *Child Development*, 90(5),1650-1663
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wells, G. & Arauz, R.M. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences* 15(3), 379-428.
- Wood, H. & Wood, D. (1983). Questioning the Pre-School Child. *Educational Review* 35(2), 149-162