

Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen

Slettner Sigrun: Stipendiat, Universitetet i Oslo. E-mail: sigrun.slettner@hbv.no

Gjems Liv: Professor, Høgskolen i Sørøst-Norge, Norge. E-mail: liv.gjems@hbv.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 12(2), p. 1-16, PUBLISHED 3RD OF MAY 2016



Abstract: The aim with this study is to examine how early literacy can be supported in different conversations between a preschool teacher and children. Theory and research on children's early literacy underline that children improve their language skills when they engage in conversations with adults. A preschool teacher must manage to support children with different language and conversation experiences. The preschool teacher in this study was video-observed in language interactions with different children in many types of activities. He managed to adapt his support to the children in accordance with their language experiences.

Keywords: Early literacy, conversations, language environment, conversational support, pragmatic development

Sammendrag: Formålet med denne studien er å undersøke hvordan tidlig litterasitet kan støttes og fremmes i samtaler mellom en barnehagelærer og ulike barn. Teori og forskning om barns tidlige litterasitet vektlegger at barn lærer vokabular og pragmatiske samtaleferdigheter gjennom samtaler med voksne. Barnehagelærere må tilstrebe å støtte barn med ulike erfaringer til å bruke språk og delta i samtaler. Barnehagelæreren i denne studien ble videoobservert i språklige interaksjoner med ulike barn i mange typer aktiviteter. Han klarte å tilpasse sin språklige støtte til hvert av de ulike barna i samsvar med deres språklige erfaringer.

Nøkkelord: Tidlig litterasitet, samtaler, språkmiljø, samtalestøtte, ordlæring, pragmatisk utvikling

Introduksjon

Artikkelens formål er å undersøke hva det er ved spontane hverdagsamtaler mellom en barnehagelærer og barn i en barnehage, som kan støtte barnas utvikling av tidlig litterasitet. Vi vil starte med å presentere hva tidlig litterasitet er og hvordan andre har studert dette. Data er samlet inn

ved å følge en barnehagelærer i en barnehage over 18 måneder og video-observere samtaler under måltid, formingsaktiviteter og lek. Vi har konsentrert oss om spontane samtaler som oppstår mellom barna og barnehagelærere, uavhengig av om det er barna eller barnehagelæreren som initierer samtalen. Problemstillingen for denne studien er: ”Hvordan støtte og fremme tidlig litterasitet i samtaler med barn?”.

Vi har undersøkt i hvilken grad samtaler mellom en barnehagelærer og barna kan bidra til å fremme barnas tidlig litterasitet. I denne artikkelen har vi hovedfokus på barnehagelærerens språklige støtte og hvordan han interagerer med barnas responser på hans egne forslag og innspill til samtale, og hvordan han forlenger og utvider barnas initiativ til samtale. Vi har også observert spontane lesestunder der barnehagelæreren leser på barnas initiativ. I tillegg forekommer episoder der barnehagelæreren og barna er engasjert i å snakke om symboler og skrift.

Tidlig litterasitet

Perioden som omtales som tidlig litterasitet, starter når barn fødes og varer til de er ca. åtte år, og tidlig litterasitet danner grunnlaget for senere litterasitet (Barton, 2007, Snow, Tabors & Dickinson 2001). Som del av tidlig litterasitet må barn tilegne seg både et impressivt og et ekspressivt vokabular, og viten om at ord representerer hendelser og fenomen. Barn som i løpet av barnehageårene ikke får tilstrekkelig kunnskap om grunnleggende språklige elementer som inngår i det å lese og skrive, kan få problemer med tilegnelsen av disse ferdighetene senere. Barns tilegnelse av litterasitet starter således lenge før de kommer på skolen og skal lære å lese og skrive. Barna må både få erfaringer med språkets innhold og språkets form. Den mest sentrale aktiviteten i barns tilegnelse av tidlig litterasitet er samtaler, og barnas egen språklige aktivitet er avgjørende for hva de lærer av ord og om språk. Videre er også høytlesing med barn en sentral aktivitet som fremmer tidlig litterasitet. Det er imidlertid ikke et klart skille mellom det å lære å lese og skrive og de kunnskapene som er forløperne til dette (Barton, 2007; Dickinson & Porche, 2011; Street, 2000).

Samtaler som er viktige for tidlig litterasitet kan karakteriseres som dekontekstualiserte samtaler eller som utvidede samtaler. Vi benytter begrepet utvidede samtaler i det følgende. Disse samtaler handler om et tema som ikke er knyttet til konkrete objekter eller handlinger i en her-og-nå situasjon, og som dreier seg om abstrakte tema (Snow & Beals, 2006). Utvidede samtaler kan være kognitivt utvidende fordi barn må bruke språk til å organisere og strukturere erfaringer slik at andre forstår hva de snakker om. Dette er krevende kognitive prosesser fordi barn må bruke egne ord for å presentere erfaringer som ikke er konkret tilstede i situasjonen. I møte med andres responser, for eksempel at andre ikke forstår hva de sier eller mener, eller har innsigelser, må barna anstrenge seg for å få frem sine ideer eller meninger. I samtale med barnehagelærere vil barna som regel få støtte til å finne ord, organisere dem og å få frem sitt budskap. Dette krever at barnehagepersonalet må ha kunnskap om hvordan man inviterer ulike barn til slike samtaler og støtter dem i å få frem det de vil dele, også de tause barna (Dickinson, 2001).

Samtale, ordlæring og tidlig litterasitet

Det er en veldokumentert sammenheng mellom barns muntlige språk i barnehagealder og deres senere mulighet for å lære å lese og skrive (Aukrust & Rydland, 2009). Ikke minst er barns vokabular, både bredde- og dybde kunnskap om ord og begreper, avgjørende for hva de senere lærer om å lese og skrive (August, Carlo, Dressler, & Snow, 2005; Hagtvatn, Lyster, Melby-Lervåg, Næss, Hjetland, Engevik, Kruse, 2011). Bredde handler om hvor mange ord barn kjenner, og dybde om de kan utdype eller forklare ordene og bruke dem til å forstå nye ord. Barn lærer ord og begreper når de samtaler og samhandler med andre som bruker et rikt og variert vokabular. Samtale om hva ord og uttrykk betyr i

meningsfulle aktiviteter regnes som svært sentrale for barns ordlæring (Neuman & Marulis, 2010; Snow, Tabors, & Dickinson, 2001).

Samtaler i ulike dagligdage aktiviteter oppstår spontant og handler gjerne om personlige erfaringer barna har gjort og tema de er opptatt av, eller hva barnehagelærere er opptatt av (Gjems, 2011). En samtale defineres av Ninio og Snow (1996) som en fokusert språklig interaksjon som finner sted når to eller flere deltakere er vendt mot de samme perseptuelle eller mentale fokus. For å definere en språklig interaksjon som en samtale, må et av barna bidra med minst to ytringer til felles tema. Samtalene kan handle om konkrete ting partene gjør sammen her og nå, og/ eller bestå av utvidet samtale og ha preg av fortellinger eller beskrivelser av situasjoner og hendelser knyttet til fortid, fremtid eller hypotetiske tema. Samtaler om abstrakte tema er de samtalene som i størst grad støtter tilegnelse av tidlig litterasitet (Ninio & Snow 1996).

Samtalestøtte

For å delta i samtaler kreves det at barna har oppnådd en rekke pragmatiske ferdigheter. Ninio og Snow (1996) beskriver pragmatisk utvikling som en gren av lingvistikk der fokuset er barns tilegnelse av: *“knowledge necessary for the appropriate, effective rule-governed employment of speech in interpersonal situations”* (s.4). Ninio og Snow viser til (Sacks, 1974) og beskriver tre aspekter i pragmatisk samtaleutvikling. 1) tur-taking som handler om evnen til å ta turer og å tone seg inn mot tema for samtalen, følge opp forrige talers tur og avgi turen til andre deltakere når en har gitt sitt bidrag, samt følge de kulturelle normene for turtaging i samtaler. 2) Pragmatiske samtaleferdigheter er evnen til å tolke og formulere tale for å initiere og opprettholde et emne. Barn må tolke og forstå forrige talers ytring og være i stand til å tone seg inn på forrige talers tur. 3) Gjennom erfaringer med å samtale lærer barn å delta i og skape utvidet diskurs som for eksempel genrene narrativer, forklaringer, leksamtaler og definisjoner.

Imidlertid viser studier at endring av en samtalestil kan være vanskelig (Bradley & Reinking, 2011; Dickinson et al., 2011). Dessuten fremmer ikke all muntlig samtale tidlig litterasitet (Griffin, Hemphill, Camp, & Wolf, 2004; Snow, 2006). Voksne må invitere barn til å delta i språklige interaksjoner, støtte dem i å formulere det de vil si, samt i det å forstå ord og uttrykk som inngår i samtalen. Samtalene må på en eller annen måte knyttes til språklige aktiviteter barna engasjerer seg i for å fremme tidlig litterasitet. Å delta i utvidede samtaler krever en rekke språklige ferdigheter hos barna. De tre aspektene ved pragmatisk utvikling (Ninio & Snow, 1996) er komplekse og krever mye av barns kognitive kapasitet. Ofte trenger barn voksnes samtalestøtte i denne prosessen. Å lære reglene for turtaking er komplisert, og barn har ofte problemer med å delta i samtaler med flere deltakere og gi relevante responser. De kan streve med å holde på ordet og å ta ordet (Casillas, 2014). Slike samtaler krever at den voksne er en oppmerksom samtalepartner og klarer å strukturere samtalen. I tillegg trenger barna ofte en voksens hjelp til å etablere en felles forståelse i samtaler (Clark, 2014).

I løpet av barnehageårene må barn også bli kjent med tegn og symboler, og å støtte til å rette oppmerksomheten mot skrift (Cunningham & Stanovich, 1997). Dette handler ikke om at de skal lære å lese og skrive, men heller at de skal få erfaring med at bilder og symboler kommuniserer noe til oss. Når barn og voksne leser bøker eller tolker hva bilder handler om, kan barna både lære ord, og få erfaringer med at bilder og skrift representerer et innhold. For å forstå meldinger i skrevet tekst er det viktig at barn tidlig lærer seg å avkode bilder, og gjør erfaringer med at ord og bilder er symboler for noe og at de representerer et innhold. Læring om at ord og bilder er symboler, skjer ifølge Adger, Hoyle og Dickinson (2004) gjennom interaksjon mellom barn og voksne rundt et meningsinnhold, og der det ikke først og fremst er lyder og bokstaver som skal motivere barn til å engasjere seg i bilder og tekster.

Forskning på tidlig litterasitet i barnehagen

Et sentralt aspekt i tidlig litterasitet er barns ordlæring. Studier har vist at antall ord barn kjenner i tre – fireårsalder varierer stort, og at forskjellene i ordforråd vil vedvare eller øke (Melby-Lervåg, 2011; Neuman & Marulis, 2010). Barns ordforråd, eller vokabular, viser seg også å være den faktor som tydeligst kan predikere barns mestring av det å lære seg å lese og skrive (Aukrust, 2005). Forskning er ganske entydig på at det generelle språkmiljøet i barnehagen er viktig, at barn leses for og at de blir kjent med bokstaver og tall, og at de får delta i samtaler. Så langt finnes det få studier av tidlig litterasitet i norske barnehager, og norske og nordiske barnehager er ikke umiddelbart sammenlignbare med de barnehagene den engelskspråklige forskningen baserer seg på. Likevel kan de faktorene som fremmer tidlig litterasitet, overføres til norske forhold (Sandvik, van Daal, & Adèr, 2014).

Sandvik (2008) sendte en spørreundersøkelse til alle barnehagelærere i Rogaland, og spurte dem hva de mente om barnehagens arbeid med å forberede barn til skolen. De fleste svarte at de så barnehagen som en viktig arena for å forberede barn til skolen, samtidig svarte de fleste at de hovedsakelig leste for barn i cirka ti minutter hver dag. De hadde samtaler med barn i smågrupper fra null til cirka fem minutter hver dag. Studien rapporterte således liten oppmerksomhet fra barnehagelærerne mot sentrale språklige aktiviteter. Samtaler om ulike tema og det å lese for barn, er begge viktige barnehageaktiviteter som fremmer barns tilegnelse av vokabular, bruk av utvidet samtale, samt erfaring med ulike samtalesjangre som fortelling, forklaring og humor.

Norske barnehagelæreres selvrapporterte oppfatninger av tidlig litterasitet (Sandvik, van Daal, & Adèr, 2014) viste at deltakerne i studien kun i moderat grad vektla sin egen betydning for barns utvikling av tidlig litterasitet. Dette ble forklart med flere faktorer; at fokuset på tidlig litterasitet ikke er like sterkt til stede i praksisfeltet som for eksempel i de fleste engelskspråklige land, og at det således eksisterer visse kulturforskjeller relatert til tidlig litterasitet i barnehagen. Den skandinaviske barnehagemodellen fremmer fri lek og medvirkning, mens barnehager i den engelskspråklige delen av verden har sterkere fokus på skoleforberedende aktiviteter knyttet til tidlig litterasitet i barnehagen. De aller fleste engelskspråklige land har programmer som fremmer litterasitet og skoleforberedende aktiviteter som en del av barnehagehverdagen, mens det i norsk sammenheng i stedet fokuseres på språkutvikling. Temaet tidlig litterasitet har ikke vært et kunnskapsområde i Rammeplassen, mens den vektlegger et rikt språkmiljø der samtaler er nevnt som en god kilde til språklæring (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Metode

Dette er en videobasert longitudinell observasjonsstudie av det språklige miljøet i en barnehage, med fokus på spontane samtaler og i ulike hverdagsaktiviteter. Formålet er å studere samtaler i naturlig kontekst, det vil si at samtaler i størst mulig grad er frembrakt uten noen form for intervensjon av forskerne. Dette er en mye brukt metode for å studere språklige interaksjoner (Rowe, 2012).

Samtaleutdragene som presenteres i artikkelen, er eksempler som viser hvordan barnehagelæreren og barna bruker språk og samtaler om ulike temaer, samt hvordan han tilpasser sin støtte til de ulike barnas pragmatiske og språklige ferdigheter. Analysemetoden er inspirert av pragmatisk samtaleanalyse (Ninio & Snow, 1996) der et hovedprinsipp er at barn tilegner seg lingvistiske ferdigheter gjennom aktiv deltakelse i meningsfull interaksjon med andre barn og voksne.

Setting og deltakere

Deltakerne i studien er en barnehagelærer og 22 barn som er fra tre til seks år. I alt ni av barna er flerspråklige. Utover dette har vi ikke samlet inn biografiske data om barna og alle navnene er anonymisert. Barnehagelæreren deltok i et større prosjekt om barnehagelærerstudenters kunnskaper

om barns språktilegnelse og tidlig litterasitet og takket ja til å delta i en mer omfattende studie av språkmiljøet i barnehagen. Vi søkte om tillatelse til å hente inn data fra NSD og alle foreldre fikk utdelt skjema for skriftlig informert samtykke. Alle deltakerne kunne når som helst velge å trekke seg fra studien, og alle takket ja. Fem samtaleutdrag presenteres i denne artikkelen og de seks barna som deltok i disse samtalenene var “Jonas” tre år, “Erik” fire år, og “Tanja” fem år, “Andreas” seks år, “Tony” fem år, og “Anna” fire år, de siste fire er flerspråklige. Barna er valgt fordi de deltok i de språklige interaksjonene som kan defineres som samtaler og som oppfylte kriteriet om utvidet samtale (Ninio & Snow 1996).

Datainnsamling

Datasettet består av 90 timers videoopptak samlet på 18 dager over en periode på 18 måneder. Det transkriberte materialet utgjør ca. 30 timers opptak med ulike former for utvidet samtale. Vi fant flest utvidede samtaler i situasjoner der barnehagelæreren var sammen med mindre barnegrupper (ett til fire barn) som under lunsjen, og under høytlesing. De fem samtaleutdragene er valgt fordi de illustrerer bredden i de litterasitetsfremmende samtalenene, både når det gjelder tema og de ulike situasjoner der samtalen foregår. Samtalen oppstod i flere ulike kontekster og lengden på samtalen, det vil si hvor mange turer samtalen inneholdt, varierte stort. Mange av samtalenene fulgte et forløp som kunne vare fra noen minutter til nesten en time, noe som særlig gjaldt lunsjsamtalenene og samtalenene med to til tre samtaledeltakere.

Data er samlet inn i ulike hverdagssituasjoner med håndholdt kamera, og det ble lagt vekt på å påvirke så lite som mulig i interaksjonene mellom barnehagelæreren og barna. Barna ble etter hvert vant til at det var en utenforstående person i barnehagen. Selv om barna flere ganger henvendte seg til observatøren, prøvde vedkommende å unnlate å delta i språklige interaksjoner med dem, men unnlot ikke å svare dem og forklarte hvorfor hun var der. Barnehagelæreren ble filmet hver gang han var i situasjoner der han var i muntlig interaksjon med barna. Alle samtaler som kunne karakteriseres som utvidet samtale ble transkribert. Disse samtalenene hadde alle flere turer om et tema som et eller flere barn og barnehagelæreren delte, og de var ikke knyttet til en umiddelbar her og nå situasjon. Vi valgte samtaler der barna deltok med minst to ytringer knyttet til felles tema. Noen utviklet seg til en utvidet samtale, men med ulike grader av abstraksjon og utvidet samtale.

Prosedyrer for analysene

For å kunne svare på problemstillingen vår; om *hvordan støtte og fremme tidlig litterasitet i samtaler med barn*, måtte vi finne en egnet metode for å identifisere disse samtalenene. De samtalenene som ble kodet som utvidede samtaler, ble sett gjennom flere ganger. Kriteriet var at samtalen måtte bestå av minst to turer fra et barn, og samtalen skulle handle om et felles tema. Vi undersøkte så hva slags samtalestøtte barnehagelæreren brukte i de språklige interaksjonene. Forklaring på transkriberingsnotasjonene er forklart i vedlegg 1. Deler av lydopptak og det transkriberte materialet er diskutert i forskningsgrupper for å bestyrke tolking og kategoriseringer.

Analysene ble gjennomført ved å undersøke barnehagelærerens respons og *spørsmål* for å forlenge og utvide barnas bidrag, basert på Maseys (2004) fire nivåer av abstraksjon. De fire nivåene ble først utarbeidet av Blank, Rose & Berlin (1978) og brukt i en analyse av barns språkbruk i samtaler om bøker (van Kleeck, Gillam, Hamilton, & McGrath, 1997). Nivåene er også brukt i en studie av kognitivt utfordrende samtaler mellom barnehagebarn og barnehagelærere der det foreslås ulike strategier for å fremme slike samtaler (Massey, 2004). Nivå 1 betegner det å etablere et felles oppmerksomhetsfokus. Her stiller den voksne spørsmål og gir kommentarer for å støtte barnet i å holde oppmerksomheten på felles fokus. Ved høytlesning kan det være å navngi, for eksempel ved å vise et bilde i en bok og finne ut av hva bildet forestiller. Nivå 2 beskriver en selektiv samtalestøtte der barnehagelæreren ber barna beskrive og huske egenskaper og handlinger og støtter barna i å fullføre

setninger. Nivå 3 beskriver en type samtalestøtte der barn får mulighet til å bearbeide informasjon som ikke er til stede her og nå, og de får hjelp til å forklare ordmening. Barna oppmuntres til å presentere egne synspunkt, og får moderat språklig støtte til å fullføre en gjenfortelling eller en samtale hvor deltakerne utforsker et tema. Nivå 4 beskriver en samtale der den voksne etterspør en forklaring på et problem og oppfordrer barnet til selv å tenke ut hva som kan være en mulig løsning. Dette 4. nivået krever mye av barns språklige ferdigheter når de oppmuntres til å presentere egne tanker om det de samtaler om.

I analysene av de fem utdragene har vi sett etter hvordan samtale starter og hva slags respons som blir gitt, altså hvordan samtaledeltakerne utvikler emnene sammen. Barnehagelærerens språklige støtte er også studert ut fra de fire abstraksjonsnivåene. Vi har analysert hvordan barnehagelæreren arbeider for å skape en felles forståelse, hvordan han støtter og forlenger barnas ytringer, og hvordan han oppmuntrer barna til å forklare hva de tenker. Hovedfokuset i analysene er på barnehagelærerens oppmuntring og støtte til barna.

Presentasjon av samtaler som støtter barns tidlig litterasitet

Antall utvidede samtaler vi fant teller 130 til sammen. Antall utvidede samtaler i smågrupper med ett til fire barn teller 93 og antall utvidede samtaler i grupper med fem eller flere barn teller 37. Vi fant fem samtaler der barnehagelæreren inviterte til utvidet samtale uten å få respons fra barna.

I analysene av samtale fant vi et bredt repertoar av støtte til barne-initierte samtaler. Barn er mest interessert i å inngå i samtaler om tema som interesserer dem (Dickinson & Tabors, 2002; Nelson, 2006). Dersom barnehagelæreren introduserte et tema som ikke var knyttet til den situasjonen de var i, eller viste interesse for kom det ingen respons på barnehagelærerens initiativ. Her er et av de fem eksemplene der barnehagelæreren forsøkte å invitere barna inn i en samtale om et abstrakt tema uten respons fra barna:

Uttdrag x

- 1 BARN: kan jeg også få mere melk?
- 2 BHL: I går så jeg på TV og da lærte jeg meg, lærte jeg at man skal (.) at når man skrur i den korken
- 3 BHL: så er det viktig at man ikke man ikke kommer nærat eh kanten rundt her(.)for hvis man gjør
- 4 BHL: det så kommer det bakterier (.) mine bakterier inn i melka når jeg setter den tilbake.
(1#)

I det følgende presenteres de fem valgte eksemplene på samtaler som kan tolkes som litterasitetsfremmende.

Samtale om ord og begrep

Barn hører ord i mange sammenhenger, og når de selv viser interesse for å snakke om ord i en kontekst som opptar dem, vil dette representere en god læringssituasjon. Flere av hverdagssamtalene dreide seg om ords betydning. Et gjennomgående trekk var at nye ord som ble presentert i en kjent kontekst, ble gjentatt av barna.

Samtalsituasjonen nedenfor er hentet fra den første observasjonsperioden. I utdraget nedenfor har barnehagelæreren (BHL) lest en bok sammen med Jonas (3 år) som har norsk som morsmål og Andreas (5 år) som er flerspråklig. Jonas har gitt uttrykk for å være meget interessert i boken, så spør barnehagelæreren han:

Utdrag a:

- 1 BHL: <En som sykler kalles syklist og en som kjører bil kalles bilist men hva kaller man en som går?> ((*ser på Jonas*))
- 2 JONAS: En gåist? ((*spørrende eller ertende*))
- 3 BHL: En gåist (.) det var jo et godt forslag! Siden der var bilist og syklist så burde det være gåist (.)
- 4 BHL: ja det var veldig smart.
- 5 JONAS: Ikke gålist.
- 6 BHL: Nei, ikke gålist.
- 7 BHL: Ja men hvis du får vite at ordet begynner med fot?
- 8 JONAS: Ja.
- 9 BHL: Blir det kanskje lettere?
- 10 JONAS: Ja, fottrekk?
- 11 BHL: #Fottrekk#↑?
- 12 JONAS: Ja.
- 13 BHL: Ja (.) hvorfor ville du ha med trekk da?
- 14 JONAS: Trekk er det samme som å gå.
- 15 BHL: Men vet du hva svaret er da Jonas?
- 16 BHL: Andreas, vet du hva vi kaller en som går? ((*inkluderer den nye gutten*))
- 17 ANDREAS: Ja.
- 18 BHL: Hva da?
- 19 BHL: En som [går
- 20 ANDREAS: Bilist]
- 21 BHL: Bilist, bil? Nei det er en bil. ((*peker i boka*))
- 22 BHL: En som går, kaller vi for fotgjenger! ((*Jonas smiler og nikker*))
- 23 JONAS: Men den som triller vogn? ((*ivrig*))
- 24 BHL: Men hva kaller vi dem da? ((*engasjert, spørrende*))
- 25 JONAS: Ehm eh #vogntrekk#↑. ((*ivrig*))
- 26 BHL: Vogntrekk (.)ja. ((*de ler*))
- 27 JONAS: #Men den som har hund da#? ((*ertende, ivrig*))
- 28 BHL: #Ja hva kaller vi de#? ((*følger Jonas tonefall*))
- 29 JONAS: Hundtrekk! ↑
- 30 BHL: Hundtrekk? ((*forundret, Jonas fortsetter å leke med kattetrekk, hestetrekk og kutrekk*))

Dette utdraget blir innledet med et spørsmål fra barnehagelæreren som tydelig engasjerer Jonas som foreslår logiske videreføringer med “-ist” og gjetter på gå-ist. Barnehagelæreren anerkjenner og roser forslaget (linje 3), og støtter han i å gjette videre. I linje 7 introduserer han *fot* som inngår i ordet Jonas leter etter. Jonas foreslår å bruke “trekk” og fot-trekk som han mener er det samme som å gå (linjene 10 og 14). Barnehagelæreren kunne her ha spurt Jonas hvor han har hørt om at “trekk” er det samme som å gå, men vender seg mot Andreas og gir han oppmerksomhet. Andreas, som sirkler rundt, blir involvert i linje 16, og i linje 22 presenterer barnehagelæreren det riktige ordet. Jonas må ha likt denne gjetteleken fordi han vil fortsette å lage ord for de som går med ulike dyr. Denne ordleken med å sette sammen to ord er leken og humoristisk, den er både koblet sammen med samtalsens innledning der nydanningen av ordet “gå-ist” antakelig er en forløper til Jonas lek med “trekk” ordet. Hans definisjon av “trekk” i linje 10, som betegner det samme som å gå, drar han med seg og leker med ulike sammensetninger av ord (linjene 25 og 29). Hans lek med ordenes sammensetning viser at han også er oppmerksom på ordenes form, som er et sentralt element i barns tidlige litterasitet. Samtalen bygges

opp rundt Jonas sitt engasjement og interesse, og barnehagelæreren følger opp med engasjert tonefall og stiller spørsmål som utvider tema og introduserer nye ordsammensetninger. Responsen til barnehagelæreren er utvidende og positiv. Han tar opp Jonas initiativ til å leke med ordene, uten å avfeie det som irrelevant. Selv om den verbale responsen ikke er utvidende, er intonasjonen det, han markerer at han er med og ivrig og tonet inn på Jonas responser og initiativ.

Jonas behersker turtagingskonvensjonene og responderer på barnehagelæreren sine ulike grader av utvidende spørsmål. Denne samtalen utviklet seg fra nivå to og til nivå tre når barnehagelæreren oppfordrer Jonas til å bearbeide informasjon i tanken og finne ordet for “en som går” i forlengelsen av samtalen om ordene bilist og syklist. Han oppfordres til å forklare hva han mener med “trekk”.

Utforsking av tema

Datasettet inneholder flere samtaler om tema som opptok barna. Barns samtaler er ofte preget av raske temaskift, og det er ikke slik at alle følger opp det temaet andre snakker om. Barn kan introdusere et nytt tema og hoppe inn i en samtale uten at det nye tema henger logisk sammen med det som tidligere er presentert (Blum-Kulka 2007).

Utdraget nedenfor er fra en samtale som fant sted under en lunsj. Deltakerne har vært innom flere temaer og et av barna har fortalt at hun skal på besøk til farfaren sin som har bursdag. Tony (5, flerspråklig), som har forsøkt å få ordet flere ganger, ser en åpning slik at han også kan få delta. Han sier høyt og ivrig:

Utdrag b:

1 TONY: Min farfar hadde i går bursdag↑!

2 BHL: °Hadde han det°?

3 TONY: Ja, han hadde det.

4 BHL: I går da var 17. oktober.

5 TONY: Det er fin dag.

6 BHL: °Det er en fin dag°.

7 TONY: Men null oktober da (#1) det var da lava kom.

8 BHL: Nulte oktober?

9 TONY: Ja.

10 BHL: Jeg tror ikke det er noen dag jeg, som heter det (#4)

11 TONY: Hvis hele jordkloden begynner seg?

12 BHL: Å ja, den første dagen.

(#2)

13 TONY: skal jeg si deg noen ting Bhl (Bhls navn)? Atte klarer hvordan lagde hele planeten seg?

(#2)

14 BHL: Jeg tror det var en stor eksplosjon ute i verdensrommet, også

15 BHL: alle de bitene som eksploderte, de klarte å finne hverandre og

16 BHL: så ble det til en stor rund klump og så ble det til jorda.

(#2)

17 TONY: Og hvorfor da ble det lava over hele jordkloden? ((viser og veiver med armene))

18 BHL: Ja kanskje i begynnelsen at det var det lava

19 BHL: og så gikk temperaturen ned og så ble det andre ting.

(#2)

(Et annet barn bryter inn og påstår at det ikke finnes lava i verden, men Tony og barnehagelæreren sier at det finnes i vulkaner.)

- 20 TONY: Jo, vulkaner finnes det.
 21 BHL: I vulkaner så finnes det lava og lava er jo egentlig stein som
 22 BHL: eh som er glødende og [som
 23 TONY: Og hvis det faller ned i vannet da blir det]
 24 SIRI: [(uforst)
 25 TONY: Nei, jeg snakka først!] Hvis det faller ned i vannet
 26 TONY: hvis det faller ned i vannet da blir det bare til en stein og da
 27 TONY: etterpå blir det til en (.)
 28 TONY: og hvis det kommer vann der da bare blir det også sånn. (uforståelig)
 29 BHL: Hvorfor blir det kaldt i vannet da?
 30 BHL: Hva skjer med lavaen når det blir kaldt i vannet?
 31 TONY: Da skjer det at den blir bare at den stopper de krasjer. ((*slår sammen armene*))
 32 BHL: Når den kommer nedi vannet?
 33 TONY: Ja.
 34 BHL: Og så blir den avkjølt?

Tony introduserer “null” oktober i linje 6, som ikke er en reell dato. Barnehagelæreren er undrende til begrepet nulte oktober og avviser spørrende dette i linje 10. i linje 12 oppfatter han at Tony vil snakke om den første dagen, den dagen jorda ble til. Tony svarer på barnehagelærerens forklaring om jordas tilblivelse, ved å introdusere “lava” i linje 17. Han viser at har forstått at lava har noe med verdens tilblivelse å gjøre. Barnehagelæreren følger opp Tonys tema, og de snakker om hvordan jorden ble til og hvordan lava kan størkne.

Barnehagelæreren responderer med å forklare det Tony er opptatt av i linjene 14, 15, 16, 18, 19, 21 og 22. I linjene 23, 25, 26, 27 og 28 forklarer Tony hva han mente skjer når noe flytende varmt, møter vann. I linje 29 spør han Tony om hvorfor han tror det blir kaldt i vannet, og i linje 30 korrigerer han seg selv, reformulerer spørsmålet til “hva skjer med lavaen når det blir kaldt i vannet”. Barnehagelæreren oppfatter antakelig at Tony er engasjert i tema og at han har kunnskap om hvordan verden oppstod en gang, at det var lenge siden og at det var den første dagen. Han forklarer denne prosessen for Tony med et forenklet språk og med mange pauser. Tony responderer med å beskrive det han tror skjer med lavaen, og barnehagelæreren introduserer et avansert ord som “avkjølt”.

Samtalen med barnehagelæreren og Tony beveger seg fra nivå tre og bearbeiding av informasjon til nivå fire, der barnehagelæreren spør om forklaring på et problem (linjene 29 og 30). Gjennom å delta i samtaler om emner som engasjerer dem kan barn lære om det tema de er opptatt av, og de vil lære om språk. De lærer om språk både gjennom å tenke på abstrakte tema og gjennom å finne ord som representerer det de tenker på. Denne samtalen var helt klart knyttet til et abstrakt tema, og barnehagelærerens respons oppmuntret Tony på nivå 4, og til å tenke ut selv hva som skjedde med lavaen.

Samtaler om eventyr

Lunsjmåltidene hadde flere utvidede samtaler. Utdraget nedenfor er fra en lunsj der barnehagelæreren kom med en direkte oppfordring til barna om å fortelle. To vitser og tre narrativer ble presentert. Et av barna har nettopp fortalt eventyret om Rødhette, med utstrakt samtalestøtte fra den voksne, men Erik (4) mener at slutten er feil, og ber så om ordet fordi han vil at eventyret skal fortelles med riktig slutt:

Utdrag c:

- 1 BHL: Hva skal du si Erik? ((*Ser på Erik*))
 2 ERIK: Atte, vet du hva: (.) at ulven han (.) ulven han våkna og
 3 ERIK: da han var han >egentlig veldig tørst<

- 4 ERIK: og da gikk han egentlig til [brønnen.
 5 BHL: Ja, det gjorde han]
 6 ERIK: Også vann også kampe (.) ned til brønnen også (.) også
 7 ERIK: drukna [han.
 8 BHL: det var det som skjedde, ja!]
 9 BHL: Han var ikke vant til å ha kampesteiner i magen
 10 ERIK: [Mm
 11 BHL: og så] tippa han nedi brønnen↑ og så drukna han
 12 ERIK: Mm (.) ja.

Gjennom sin respons i linje 1, inviterer barnehagelæreren Erik til å fortelle på sin måte. Barnehagelæreren lar Erik få mulighet til å fortelle, han lytter til han er ferdig, og så gjentar han det Erik sier med noen utdypende ord. Han oppsummerer, utfyller og organiserer avslutningen for Erik i linjene 8 – 12, uten å kommentere eller vurdere hans fortelling. Erik responderer bekræftende til barnehagelæreren utvidelse. Eriks fortellerglede støttes her av en lyttende og deltakende barnehagelærer som ikke korrigerer og retter på han, men oppmuntrer han til å være språklig aktiv, for eksempel i linje 5. I dette eksempelet ser vi hvordan barnehagelæreren støtter Eriks fortellerferdigheter og i det å få frem sin versjon. Barnehagelæreren legger seg tett opp til Eriks fortelling fordi vi ser av linjene 5 og 8 at responsen er så rask at han overlapper Eriks ytringer. Dette representerer støtte på nivå tre, der barnet får fullføre en gjenfortelling.

Samtaler om symboler

Jonas (3 år), Andreas (5 år, flerspråklig) og barnehagelæreren sitter ved et bord, og flere barn går til og fra. Andreas og Jonas har snakket om biler de leker med. Så kommer Jonas til barnehagelæreren med en bok og spør om han kan lese den. Barnehagelæreren sier at det er en bok om hvordan de skal oppføre seg i trafikken, og de avtaler å kikke litt i boken. Andreas sier han ikke vil være med og går, men holder seg i umiddelbar nærhet til bordet der de sitter. Barnehagelæreren leser, og i boken stilles spørsmål om hva trafikkskilt betyr:

Utdrag d:

- 1 BHL: Kan du vise det skiltet som viser hvor fort det er lov å kjøre? ((peker i boken))
 2 JONAS: En der - også en der. ((peker i boka))
 3 BHL: Ja (.) Vet du hva noen av de andre skiltene betyr da?
 4 JONAS: Ahh ikke reinsdyr skal komme i ve:::ien.
 5 BHL: Ikke reinsdyr i veien ja.
 6 JONAS: Også stopp der. ((peker på stoppskilt))
 7 BHL: Stopp (.) det er faktisk full stopp (.) man må stå helt stille.
 (#2)
 8 ANDREAS: Sykkel kan kjøre der. ((peker i boka))
 9 BHL: Ja (.) sykkelsti↑ ((nikker til Andreas))
 10 JONAS: Også der er kuested.
 11 BHL: Der er det med jorder med kuer ja. ((peker på bildet))
 12 JONAS: Også der er det en eh togsilt.
 13 BHL: Togsilt ja det stemmer.
 14 JONAS: Juletresilt↑? ((peker i boka på skilt for rasteplass))
 15 BHL: Ja ((ler)) det betyr egentlig at de er rasteplass der kan du stopp:::e og spise ma:::ten din og du kan
 16 BHL: gå på do.
 17 JONAS: ((ser på Bhl))

Spørsmålet fra barnehagelæreren i linje 1 engasjerer Jonas som peker på flere skilt. Barnehagelæreren bekrefter det Jonas svarer på spørsmål fra boken i linje 2, og inviterer Jonas i linje 3 til selv å bruke språk ved å spørre han om hva skiltene betyr. Jonas kikker ivrig på skiltene og svarer på spørsmålene og viser at han har forstått at de inneholder informasjon, noe som igjen viser at han forstår at symboler representerer et innhold som kan leses og deles. I linjene 7, 11 og 15 tar imot og utvider Jonas sine svar. Barnehagelæreren bekrefter det Jonas svarer i linjene 4 og 6, og han kommenterer ikke at svaret ikke er perfekt. Slik oppmuntrer han Jonas til å lese symboler. Også Andreas blir interessert i å delta, han kommer bort til bordet igjen, og deltar i linje 8. Han har også fått med seg hva et av skiltene representerer. I linje 10 vender oppmerksomheten mot bildet han assosierer med kuer, og får en forklaring av barnehagelæreren om at bildet viser kuer på et jorde, linje 11. Jonas foreslår hva skiltet for rasteplass symboliserer, linje 14, og oppfatter antakelig barnehagelærerens respons i linje 15 og 16 som at symbolet representerer noe mer. Jonas på tre år har fått flere erfaringer med at bilder og symboler representerer noe og at de kommuniserer noe vi kan dele med hverandre. I denne samtalen støtter barnehagelæreren Jonas til å forklare symboler og bearbeide språklig og visuell informasjon, og den er på nivå 3.

Ved å støtte barnas lesing av symboler, utdype og forlenge det de sier, bidrar barnehagelæreren med å gi barna viktige erfaringer med symboler, erfaringer som med stor sannsynlighet vil støtte deres senere møte med skrift. Barnehagelæreren stiller spørsmål som engasjerer Jonas til å vise hva han vet. Han tar også tak i det Jonas sier og holder hele tiden oppmerksomheten rettet mot det Jonas er interessert i.

Noen samtaler rettes direkte mot tall og bokstaver som barna er opptatt av. I barns hverdag omgis de av tall og symboler. Når barn selv retter oppmerksomheten mot disse symbolene, enten i lek eller i tilknytning til ting og hendelser de er opptatt av, vil dette representere litterasitetsfremmende samtaler. I utdraget nedenfor sitter barnehagelæreren ved tegnebordet sammen med tre jenter, Alma og Helle som er 5 år, og Anna som er 4 år. De snakker om tegningene sine, Alma og Helle snakker mest. Så sier plutselig Anna henvendt til barnehagelæreren:

Utdrag e:

- 1 ANNA: Se, jeg har fin genser på meg!
- 2 BHL: Ja, kjempefin. Hva står det der da? ((*Peker på genseren*))
- 3 ANNA: Det står noe der? ((*forundret*))
- 4 BHL: Er det en bokstav, eller er det et tall, eller?
- 5 ANNA: Et tall? ((*Holder i genseren der merket er*))
- 6 BHL: Et tall, ja!
- 7 BHL: Hvilket tall er det da? ((*ser på Anna som ser usikker ut*))
- 8 BHL: ° Det er fem°!
- 9 ANNA: Jeg er snart fem! ((*glad stemme, Anna ser på femtallet*))
- 10BHL: Du er snart fem↑. ((*smiler og nikker til Anna*))

Her viser Anna frem en genser hun tydelig er stolt av. Barnehagelæreren bekrefter henne ved å svare at det er en fin genser, og gjør henne i linje 2 oppmerksom på at det "står noe" på genseren som Anna kommuniserer at hun ikke har oppfattet. Han bekrefter og inviterer dermed Anna og spør henne om det er en bokstav eller tall. Anna svarer tall. Dette innebærer at hun forstår hva at det "står noe" betyr, men i linje 7 når barnehagelæreren igjen forlenger tema, svarer hun ikke på hvilket tall som står på genseren, og kommuniserer at hun er usikker på svaret. Barnehagelæreren forteller henne at det er tallet fem som står på genseren, og Anna kombinerer raskt tallet med sin egen alder i linje 9, og virker glad og fornøyd. Denne situasjonen engasjerte tydelig Anna og representerer en læringssituasjon der

hun møter et nytt symbol som hun kobler til egen fremtidige alder. Barnehagelæreren kommuniserte interesse og fulgte opp Anna med utdypende spørsmål om et symbol som var relatert til det Anna var opptatt av, en fin genser. Anna vil sannsynligvis huske både symbolet for fem og hva det representerer, så denne situasjonen er antakelig en god læringsssituasjon. Anna har antakelig også gjort en viktig erfaring med at symboler som hun ikke kjenner, kan hun få informasjon om fra andre.

Språklige interaksjoner om symboler, det være seg skilt, tall og bokstaver, støtter barns forståelse av at symboler representerer et innhold som formidler noe til dem. Lesingen av symbolene i disse to utdragene har bidratt til at Jonas og Anna, og antakelig også Andreas som var mer perifer, har fått forståelse for og kunnskap om symbolers funksjon. Ulike erfaringer med at symboler og bilder representerer noe som vi må lære om, gir barn kunnskaper som er viktige i utvikling av tidlig litterasitet fordi de legger grunnlaget for å forstå at skrift er et symbolspråk.

Oppsummering av funn

Barnehagelæreren har fanget opp og tilpasset sin samtalestøtte til det de ulike barna uttrykker av interesser og forståelse, samt deres språklige og pragmatiske ferdigheter i de fem utdragene. Barnas interesse for samtaletemaene var tydelig, og de lot seg invitere og engasjere til å forlenge og utvide samtalen. Når barnehagelæreren introduserer et tema som barna ikke blir opptatt av, får han som regel liten respons fra dem. Når barna snakker om tema de selv er engasjert i, og barnehagelæreren fanger opp hva de vil snakke om, utvides og forlenges samtaletema. Alle de fem utdragene er eksempler på samtaler der barna er engasjerte i tema.

Samtalene vi har trukket frem er ikke planlagte, de oppstod spontant i en dagligdags og kjent kontekst, der barna og barnehagelæreren driver frem tema som er initiert av barna. For å gi barn relevant språklig støtte og utfordring i slike samtaler, må barnehagelærere klare å fange hva barna er opptatte av, bygge på hvordan de uttrykker seg og hva slags støtte de har nytte av. Barnehagelæreren lar barna selv få bestemme hvordan de deltar i samtalen og responsene er positivt evaluende og bekreftende og utvidende, og han korrigerer ikke barna og således opplever de det positivt å snakke med han. Gode relasjoner gir det beste grunnlag for barns læring og for gode samtaleinteraksjoner (Dickinson & Tabors, 2001; Neuman & Dwyer, 2009). Der barna forsøker å overta en talers tur, griper han inn og sørger for at alle får snakket ferdig og dette kan forstås som ett uttrykk for at hvert enkelt barn skal få muligheten til å uttrykke seg språklig.

Barnehagelæreren sine responser tillemper de ulike barnas språklige ferdigheter på nivå 1, som er å etablere felles oppmerksomhetsfokus og alle samtaleutdragene er på nivå 1. På nivå 2, som handler om å oppmuntre barna til å beskrive egenskaper og handlinger, befinner også alle samtaleutdragene seg på. Nivå 3, som er å bearbeide informasjon som ikke er til stede her-og-nå, tilpasser barnehagelæreren sine responser til det barnet som snakker og hans/ hennes pragmatiske ferdigheter. Tre av samtaleutdragene er på nivå 3, utdrag a, b, c, d og e. Barnehagelæreren utfordrer også barna til å tenke selv om innholdet i samtalen, nivå 4, slik det presenteres hos Massey (2007), og dette finner vi i samtaleutdraget b. Kun en samtale er på nivå 4, mens alle fem er på nivå tre.

Diskusjon av funn

Ut fra opptellingen av antall utvidede samtaler i grupper med færre samtaledeltakere, er det mye som tyder på at betingelsene for utvidede samtaler er best når det er få samtaledeltakere, og at temaene er knyttet opp til det barna selv er interesserte i eller initierer. I store barnegrupper med over 20 barn er det en utfordring å tilrettelegge for en pedagogikk som gir alle barn mulighet for å få snakke med barnehagelærere i smågruppe eller på tomannshånd, helst hver dag. Følgelig bør barnehagedagen by på muligheter for smågruppeinteraksjoner mellom barn og voksne. I denne studien kom det tydelig

frem at det var i disse situasjonene barna fikk mulighet for å presentere erfaringer og dele opplevelser. Slike samtaler med voksne er et viktig grunnlag for at barn får muligheter til å utvikle tidlig litterasitet (Snow, 2006; Snow, Burns, & Griffin, 1999). Studier viser at barnehagelærere med kunnskap om tidlig litterasitet og språkstimulering kan fremme og støtte barn i samtaler og daglig interaksjon bedre enn barnehagelærere som ikke innehar denne kunnskapen (Dickinson et al., 2011; Dickinson & Tabors, 2001; Massey, 2004; Rosemary & Roskos, 2002). Når en barnehagelærer har kunnskap om språkutvikling, vil det være lettere å tilby samtalestøtte som fremmer en utvidet samtale med ulike barn. Barnehagens generelle språkmiljø spiller en mindre rolle for språkutvikling og litterasitet enn relasjonen mellom den enkelte barnehagelærer og barna, og hvilke typer samtaler som finner sted (Dickinson & Tabors, 2002).

Siden alle samtaler i datamaterialet er spontane og ikke-planlagte, er det et sentralt trekk at barnehagelæreren viser en åpenhet og mottagelighet for det barna bidrar med i samtaler. Det er ifølge Dickinson og McCabe (2001) en klar sammenheng mellom hvor mye barn får snakke og delta i utvidet samtale og deres utvikling av tidlig litterasitet. I norske barnehager består dagene hovedsakelig av ikke-planlagte og spontane aktiviteter som barna selv i stor grad velger å delta i. Barnehagepedagogikken i Norge og Norden baseres på barns autonomi og interesser (Einarsdottir & Wagner, 2006), og de barnehageansatte følger opp og støtter, tilrettelegger og/ eller deltar. Slik pedagogikk er et meget godt utgangspunkt for å lære på mange områder for barn i barnehagealder, ikke minst det språklige. Ifølge Nelson (2007) lærer ikke barnehagebarn i kontekster som kjennetegnes som tradisjonelle undervisningskontekster, men i situasjoner der de deltar i aktiviteter som engasjerer dem og som de opplever som meningsfulle. Barn lærer med andre ord når de deltar i aktiviteter de er involvert og engasjert i. Barnehagelæreren i denne studien erfarte også at hans egne ideer og innspill til samtaletema ikke inspirerte eller engasjerte barna på samme måte som når de selv tok initiativ til å snakke om noe.

Samtalenivåene til Massey (2004) presenterer grad av abstraksjon i språklige interaksjoner. Lekende og humoristiske samtaler inngår imidlertid ikke i de fire nivåene, og lek med ord og uttrykk handler i aller høyeste grad om forståelse for ulike pragmatiske sider ved språket. Lek med ord kan handle om språklig bevissthet og språkets form. I samtaleutdragene med barnehagelæreren og Jonas (a og d) har de en lekende tone og kommuniserer på et meta-plan at de leker med ord. Vi mener at eksemplene viser at Jonas har forståelse for språk, både form og bruk, og at barnehagelæreren støtter dette ved å svare på hans initiativ og leke sammen med han.

Læringssituasjoner der barn presenteres for abstrakte ord og begrep de ikke er interessert i, og ikke klarer å knytte sammen med tidligere erfaringer, har de tendens til ikke bruke selv og derfor glemmes ordene (Dickinson & Tabors, 2002; Nelson, 2006). Denne studien viste at i samtaleinteraksjonene, når barna var engasjerte i tema, kunne selv de som ikke har mye språklig erfaring, utfordres til å snakke om abstrakte tema på nivå 4. Dersom barnehagelærere har kunnskap om hvor viktig det er å samtale med barn i mindre grupper for å fremme og støtte tidlig litterasitet, kan dette bidra til at intervensjoner og læringsprogrammer for å fremme tidlig litterasitet, blir overflødige.

Referanser

- Adger, C., Hoyle, S., & Dickinson, D. (2004). Locating learning in In-Service Education for Preschool Teachers. *American Educational Research Journal*, 41(4), 867 - 900.
<http://dx.doi.org/10.3102/00028312041004867>

- August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners. *Learning Disabilities Research and Practice, 20*(1), 50 - 57. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00120.x>
- Aukrust, V. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring - en kunnskapsoversikt*. Utannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
- Aukrust, V., & Rydland, V. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: en kunnskapsoversikt/ Quality of prechool and learning in school: view of knowledge. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 3*, 178-187.
- Barton, D. (2007). *Literacy*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Blank, M., Rose, S. A., & Berlin, L. J. (1978). *The language of learning: the preschool years*. New York: Grune & Stratton.
- Blum-Kulka, S., Hamo, M., & Habib, T. (2010). Explanations in naturally occurring peer talk: Conversational emergence and function, thematic scope, and contribution to the development of discursive skills. *First Language, 30*(3-4), 440-460. <http://dx.doi.org/10.1177/0142723710370528>
- Bradley, B., & Reinking, D. (2011). A formative experiment to enhance teacher-child language interactions in a preschool classroom. *Journal of Early Childhood Literacy, 11*(3), 362-401. <http://dx.doi.org/10.1177/1468798411410802>
- Casillas, M. (2014). Taking the floor on time. In I. Arnon, M. Casillas, C. Kurumada, & B. Estigarribia (Eds.), *Language in interaction: studies in honor of Eve V. Clark* (Vol. 12, pp. 101-116). Amsterdam: John Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/tilar.12.09cas>
- Clark, H. (2014). How to talk with children. In I. Arnon, M. Casillas, C. Kurumada, & B. Estigarribia (Eds.), *Language in Interaction. Studies in honor of Eve V. Clark* (Vol. 12, pp. 358). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin's Publishing. <http://dx.doi.org/10.1075/tilar.12.24cla>
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*(6), 934-945. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- Dickinson, D. (2001). Large-group and free-play times. Conversational settings supporting language and literacy development. In D. Dickinson & P. Tabors (Eds.), *Beginning Literacy with Language* (pp. 223-256). Baltimore: Paul Brookes. <http://dx.doi.org/10.1111/0938-8982.00019>
- Dickinson, D., Freiberg, B. J., & Barnes, M. E. (2011). Why are so few interventions really effective?: A call for fine-grained research methodology. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, pp. 337-357). New York: Guilford Publications, Inc. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Dickinson, D., & McCabe, A. (2001). Bringing It All Together: The Multiple Origins, Skills, and Environmental Supports of Early Literacy. *Learning Disabilities Research & Practice (Wiley-Blackwell), 16*(4), 186.
- Dickinson, D., & Porche, M. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development, 82*(3), 870-886.
- Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore, Md.: P.H. Brookes Pub. Co.
- Dickinson, D., & Tabors, P. (2002). Fostering Language and Literacy in Classrooms and Homes. *Young Children, 57*(2), 1-15.
- Dickinson, David, McCabe, Allyssa, Anastasopolulos, Louisa, Peisner-Feinberg, Ellen, & Poe, Michelle. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge Among

- Preschool-Aged Children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465 - 481.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.465>
- Einarsdottir, J., & Wagner, J. (2006). *The Nordic childhoods and early education: Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. USA: Information Age Publishing.
- Filmore, L. W., & Snow, C. (2003). What Teachers Need to Know About Language. In C. Adger, C. Snow, & D. Christian (Eds.), *What Teachers Need to Know About Language* (http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/4a/3e.pdf ed., pp. 7 - 55). Washington: Center for Applied Linguistic.
- Gjems, Liv (2011). Hvordan lære om språk og kunnskap i barnehagen - gjennom samtaler eller? In Gjems, L. & G. Løkken (Eds.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen* (pp. 202-215). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral Discourse in the Preschool Years and Later Literacy Skills. *First Language*, 24(2), 123-147.
<http://dx.doi.org/10.1177/0142723704042369>
- Hagtvet, B. E., Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A. B., Hjetland, H. N., Engevik, L. I., Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter: en metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, 01(11), 34-49.
- Hamo, M. (2004). From Observation to Transcription and Back: Theory, Practice, and Interpretation in the Analysis of Children's Naturally Occurring Discourse. *Research on Language and Social Interaction*, 37(1), 71-92. http://dx.doi.org/10.1207/s15327973rlsi3701_3
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet
- Massey, S. (2004). Teacher-Child Conversation in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 227-231. <http://dx.doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000024113.69141.23>
- Melby-Lervåg, M. (2011). Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskning fortelle oss? *Spesialpedagogikk*, 2(41), 41-51.
- Nelson, K. (2006). Advances in Pragmatic Developmental Theory: The Case of Language Acquisition. *Human Development*, 49, 184 - 188. <http://dx.doi.org/10.1159/000091896>
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds*. New York: Harvard University Press.
- Neuman, S., & Dwyer, J. (2009). Missing in Action: Vocabulary Instruction in Pre-K. *The Reading Teacher*, 62(5), 384-392. <http://dx.doi.org/10.1598/RT.62.5.2>
- Neuman, S., & Marulis, L. (2010). The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children's Word Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335.
<http://dx.doi.org/10.3102/0034654310377087>
- Ninio, A., & Snow, C. (1996). *Pragmatic development*. Boulder, CO, US: Westview Press.
- Rosemary, C., & Roskos, K. (2002). Literacy Conversations Between Adults and Children at Child Care: Descriptive Observations and Hypotheses. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(2), 212-231. <http://dx.doi.org/10.1080/02568540209594986>
- Rowe, L. Meredith. (2012). Recording, Transcribing, and Coding Interaction. In Erika Hoff (Ed.), *Research Methods in Child Language. A practical Guide* (pp. 193-208). Chichester: Wiley-Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1002/9781444344035.ch13>
- Sacks, H. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4 Pt 1), 696-735. <http://dx.doi.org/10.1353/lan.1974.0010>
<http://dx.doi.org/10.2307/412243>
- Sandvik, J. (2008). *Emergent Literacy in Norwegian Preschools: Teacher's Beliefs and Practices*. (Master), Universitetet i Stavanger Stavanger.

- Sandvik, J., van Daal, V., & Adèr, H. (2014). Emergent literacy; Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1-25.
<http://dx.doi.org/10.1177/1468798413478026>
- Snow, C. (2006). What counts as literacy in early childhood education. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Handbook of early childhood development* (pp. 274-294). Malden: Blackwell.
<http://dx.doi.org/10.1002/9780470757703.ch14>
- Snow, C., & Beals, D. (2006). Mealtime Talk That Supports Literacy Development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 111, 51 - 66. <http://dx.doi.org/10.1002/cd.155>
- Snow, C., Burns, S., & Griffin, P. (1999). Language and Literacy Environment in Preschools. (ED426818 1999-01-00), 1 - 7. Retrieved from: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED426818.pdf>.
- Snow, C., Tabors, P., & Dickinson, D. (2001). Language Development in the Preschool Years. In D. Dickinson & P. Tabors (Eds.), *Beginning Literacy with Language* (pp. 1 - 27). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.), *Multilingual literacies* (pp. 16-29). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing company.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Technical Paper 12 - the final report: Effective pre-school education*. London: Department for Education and Skills-SureStart.
- van Kleeck, A., Gillam, R. B., Hamilton, L., & McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1261-1271.
<http://dx.doi.org/10.1044/jslhr.4006.1261>

Vedlegg 1

Transkriberingssymboler:

- (.) Indikerer pause kortere enn ett sekund
- (#.2) Indikerer pause på antall sekunder
- [] Klammer betegner der hvor overlappende tale starter
- > < raskere tale enn normalt
- < > mer langsom tale enn normalt
- () Umulig å transkribere, utydelig tale.
- (()) beskriver kontekstuell informasjon av ikke-verbal art, kursivert.
- Understrekning betegner når et ord eller deler av et ord denoterer økning i volum eller trykk
- ↑ Opp pil når det er en økning i intonasjonen
- ↓ Pil ned når det er fall i intonasjonen
- ° Gradtegnet betegner hvissing, eller lavere stemme
- ::: Kolon representerer forlengelse av ord
- # # Viser at stemmen er lagt om, som for eksempel ved å bruke tullestemme jf. (Hamo, 2004)

Hamo, M. (2004). From Observation to Transcription and Back: Theory, Practice, and Interpretation in the Analysis of Children's Naturally Occurring Discourse. *Research on Language and Social Interaction*, 37(1), 71-92. http://dx.doi.org/10.1207/s15327973rlsi3701_3

Jefferson, G. (1984). Transcript Notation. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: studies in conversation analysis* (pp. 446). Cambridge: Cambridge University Press.