

# Initiativ og responsmønstre i boklesingsdialoger mellom barnehagelærer og barn med minoritetsspråklig bakgrunn

*Jannicke Karlsen<sup>1</sup>, Hanne Røe-Indregård<sup>1</sup>, Astri Heen Wold<sup>2</sup>, Marta Lykkenborg<sup>1</sup> og Bente Hagtvet<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, <sup>2</sup>Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo

## Sammendrag

I denne studien undersøker vi dynamikken i dialoger mellom barnehagelærer og barn med minoritetsspråklig bakgrunn i to boklesings-situasjoner. Vi ser på hvordan barnehagelæreren inviterer barnet med i dialogen, og hvordan barnet svarer. Åtte samspill med barnehagelærer og barn ble videofilmet mens de sammen leste i to bøker. Dialogene ble analyserte i to faser: Først brukte vi Initiativ – Responsanalyser (IR). Med grunnlag i det registrerte initiativ-responsmønsteret gjorde vi deretter mer dyptgående analyser av utvalgte dialogiske fenomen, som hvordan den voksne inviterer barnet med i dialogen, og hvordan barnet svarer på ulike typer spørsmål. Resultatene viste at barna var svært passive og barnehagelærerne relativt aktive i dialogene. En betydelig del av samtalebidragene fra barnehagelærerne bestod av lukkede spørsmål, mens barnas bidrag hovedsakelig var korte verbale eller non-verbale svar. I et språklæringsperspektiv er det viktig at barn som lærer et andrespråk, får erfaringer med både å forstå og å produsere språk. Resultatene fra den foreliggende studien kan indikere at barn med minoritetsspråklig bakgrunn i norske barnehager kan få begrensede erfaringer med selv å bruke andrespråket.

Nøkkelord: *minoritetsspråklig; andrespråkutvikling; barnehage; dialog; boklesing*



## Innledning

Barnehagen har en viktig oppgave som språklæringsarena for minoritets-  
språklige barn som har norsk som andrespråk. Det norskspråklige grunn-  
laget som skapes i barnehagen, legger en av grunnsteinene for barns  
skolefaglige utvikling, og det ser ut til å være en sammenheng mellom  
minoritetsspråklige barns barnehagedeltagelse og deres andrespråks-  
ferdigheter (Karlsen, Lyster og Lervåg 2017). Det er imidlertid store  
variasjoner i barnehagekvalitet (Lekhal m.fl. 2013), og variasjoner i språket  
som barnehageansatte benytter, ser ut til å være relatert til barnas andre-  
språkutvikling (Aukrust og Rydland 2011). Det er forsket lite på hvordan  
barnehageansatte konkret implementerer den språklige støtten som  
nasjonale retningslinjer foreskriver (Sandvik, Garmann og Tkachenko 2014,  
Utdanningsdirektoratet 2017). I den foreliggende studien ønsker vi å bidra  
til mer kunnskap om dette. Vi har studert samtaler mellom barnehagelærer  
og barn i en situasjon som vurderes å ha godt potensiale for språklæring  
(Andersen m.fl. 2011): høytlesingssituasjonen. Voksne har bedre språklige  
ferdigheter og flere samtaleerfaringer enn barn og tar ofte et dialogisk ansvar  
(Linell og Gustavsson 1987). Få norske studier har imidlertid studert  
samtaler mellom voksne førstespråksbrukere av norsk og barn som er i en  
språklærings situasjon (Opsahl og Aarsæther 2015). Vi har sett nærmere på  
hvordan barnehagelærerne forvalter dette ansvaret ved å studere symmet-  
rimønstre i dialogene, samt hvordan barnehagelæreren inviterer barnet inn  
i samtalen gjennom ulike spørsmål, og hvordan barnet svarer. Funnene vil  
bidra til å belyse hvordan barnehagelærer legger til rette for språklæring for  
flerspråklige barn under boklesing.

## Barnehagen som språklæringsarena for flerspråklige barn

Barnehagen består av et mangfold av barn fra ulike sosiale, økonomiske og  
kulturelle bakgrunner, og en økende andel av barna i norske barnehager har  
minoritetsspråklig bakgrunn (Statistisk sentralbyrå 2016). I en barnehage-  
kontekst defineres barn med minoritetsspråklig bakgrunn som barn med et  
annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk (Statistisk  
sentralbyrå 2016). En implikasjon av definisjonen er at minoritetsspråklige  
barn ofte har kompetanse på ett eller flere språk i tillegg til norsk. Et av  
barnehagens hovedmål er å støtte utviklingen av språklig kompetanse for  
alle barn, og spesielt fremheves betydningen av norskspråklige ferdigheter  
for barn med minoritetsspråklige bakgrunn (Kunnskapsdepartementet

2017). I barnehagen foregår mye av språktilegnelsen spontant i uformelle læringssituasjoner. Kvaliteten på barnehagepersonalets samtaler med barna fremheves i denne sammenheng som særlig viktig (Kunnskapsdepartementet 2015–2016), spesielt for utvikling av ordforråd og begrepsforståelse. I samtalen har barnehagelærer større mulighet til å gi en tilpasset støtte til det enkelte barnet, samtidig som barnet lærer gjennom språklige erfaringer i interaksjon med en annen som mestrer språket (jf. Vygotsky 1978). Vi vet imidlertid lite om i hvilken grad voksne anvender samtaleformer som ofte assosieres med god kvalitet, for eksempel tilpasser språket til barnets nivå og sikrer seg at konteksten gir tilstrekkelig med informasjon til at budskapet kan forstås. Slike interaksjonelle og språklige tilpasninger antas å stimulere til språkutvikling hos barnet, uavhengig av om språktilegnelsen foregår på et første- eller et andrespråk (Wold 1993).

### *Samspillsmønstre mellom barn og voksen*

Ulike samspillsmønstre legger til rette for ulik grad av deltakelse hos barnet. Bae (2012) har studert overordnede trekk ved barnehagelærer-barn interaksjoner og skiller mellom det hun omtaler som *trange* og *romslige* samspill. Trange samspillsmønstre kjennetegnes ved at en voksen styrer samspillet og er lite sensitiv for barnas verbale og ikke-verbale innspill (Bae 2012). I slike samspillsmønstre finner en ofte høyere forekomst av lukkede spørsmål (spørsmål med lukkede svaralternativer) fra voksne. Under romslige samspillsmønstre viser voksne i større grad respekt for barnas initiativ og erfaringer, emosjonell tilstedeværelse, toleranse og formidler gjerne et ønske om å forstå og fortolke barnets uttrykk. Slike samspillsmønstre legger til rette for barnets deltagelse og er oftere preget av åpne spørsmål, det vil si spørsmål som ikke har et forutbestemt svar (Bae 2012). Skillet mellom romslige og trange samspillsmønstre ligner samspillstonene som Palludan (2005) registrerte i en dansk feltstudie: Når barnehagelærerne snakket med barn fra en danskspråklig bakgrunn, hadde de en *utvekslingstone* der de delte erfaringer med barna og på den måten inviterte barna til å være språklig aktive. I samtale med barn som hadde en minoritetspråklig bakgrunn og kom fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn, brukte barnehagelærerne i større grad en *undervisningstone* preget av spørsmål eller instruksjoner. Det ga barna begrensede muligheter til å komme med egne innspill, dele erfaringer og fortelle historier. Utvekslingstonen har altså likhetstrekk med Baes romslige samspillsmønstre, mens undervisningstonen har likhetstrekk med Baes trange samspillsmønstre (Bae 2012). Selv om Palludan ikke vektlegger ulike spørsmålstyper i sin inndeling, er det nærliggende å anta

at åpne spørsmål forekommer oftere i en utvekslingstone enn i en undervisningstone.

Som kommunikasjonsinitiativ anses åpne spørsmål å være mer kognitivt krevende å besvare enn lukkede spørsmål, og ser ut til å ha sterkere sammenheng med barns språkutvikling (se f.eks Rowe, Leech og Cabrera 2017). Til tross for at åpne spørsmål vurderes som pedagogisk mer stimulerende, er lukkede spørsmål hyppige i voksen-barn-samspill (Gjems 2011, Hansson og Nettelbladt 1990, Tenfjord 2003). I en studie av smågruppeaktivitet i barnehagen fant Gjems (2011) en høy andel av spørsmål med lukkede svaralternativer fra barnehagelærerne. Slike spørsmål oppmuntrer til korte svar fra barna, og Gjems fant at selv om barna hadde mange bidrag til samtale, bestod en betydelig del av bidragene av ettordsstyringer. Dette betyr imidlertid ikke at lukkede spørsmål er uten verdi i samtaler med barn. Lukkede spørsmål kan øke sannsynligheten for at barn som har svakere språk- eller samtaleferdigheter, opplever at de kan bidra i en samtale, noe som igjen kan gi en følelse av språklig mestring (Gjems 2009). På samme måte argumenterer Tenfjord (2003) for at de lave språklige kravene som stilles gjennom bruk av ja/nei-spørsmål, bidrar til å redusere risikoen for at eleven mister ansikt. Spørsmål som defineres som lukkede av voksne, trenger heller ikke å oppleves «lukket» for barn. Hos svenske fireåringer var det ja/nei-spørsmål som oftest resulterte i en utvidet respons hos barnet (Hansson og Nettelbladt 1990). Det samme mønsteret fant Gustavsson (1988) når han studerte dialoger mellom lærer og andrespråkslever, og han argumenterer for at ja/nei-spørsmål kan fungere som åpne spørsmål med en implisitt oppfordring til å fortelle noe. Et slikt mønster er i tråd med funnene til Vik (2017), som foreslår at den hyppige bruken av «kontrollspørsmål» som hun fant under boksamtaler mellom flerspråklige barn og barnehagelærer, kan være ment som tilretteleggingsspørsmål for barn med svake andrespråksferdigheter. Også Berggreen og Tenfjord (1999) beskriver at språklige tilpasninger i samtaler med andrespråksbrukere inkluderer flere spørsmål, og da i særdeleshet flere ja/nei-spørsmål. Vik fant imidlertid en tendens til at barna i hennes utvalg tok flere initiativ ved åpne spørsmål, samt at deres interesse og motivasjon økte når de ble invitert til å være mer deltagende i samtalen (Vik 2017). Både lukkede og åpne spørsmål kan med andre ord ha sin funksjon i samtaler mellom barnehagelærer og barn.

### *Symmetrimønstre i voksen-barn-samtaler*

Dynamikken i en voksen-barn-dialog viser seg i samtalens symmetrimønstre (Berggreen og Tenfjord 1999, Linell og Gustavsson 1989, Tenfjord 2003). Dialog kan enkelt forstås som en samtale mellom to personer

(Det Norske Akademis ordbok 2018). I en «ideell» symmetrisk dialog er dialogpartene likeverdige i kunnskap og status, men i en situasjon der barn og voksen samhandler vil den voksne ofte ha mer erfaring og kunnskap (Linell og Gustavsson 1987). En tilsvarende situasjon finner vi når en førstespråkbruker og en andrespråksinnlærer er i dialog. I en slik potensiell læringsituasjon er en viss grad av asymmetri naturlig og hensiktsmessig (jf. Rommetveit 2005). Tidligere studier som har sett på symmetrimønstre i dialoger mellom barnehagelærer og barn, finner derfor at de voksne dominerer dialogene (Hansson og Nettelbladt 1990, Vik 2017), mens dialog mellom jevnaldrende oftere er mer symmetriske (Bruce, Hansson og Nettelbladt 2010, Gustavsson 1988). Samtidig er det variasjoner i symmetrimønstre mellom ulike kommunikasjonskontekster, og mellom voksne og ulike grupper av barn (Engevik m.fl. 2015, Hølland 2017).

Få studier har undersøkt symmetrimønstre i samtaler mellom (barnehage)lærer og barn med minoritetsspråklig bakgrunn, men det fins noen unntak (Gustavsson 1988, Vik 2017). Gustavsson (1988) registrerte en sterk asymmetri i både undervisning og uformelle lærer-barn-samtaler i sin studie av ulike samtalsituasjoner i andrespråksklasserommet (4.–6. klasse). Asymmetrien, med læreren som den dominerende part, var sterkst i de situasjonene som var mest undervisningspreget, men variasjonen mellom samspillene var stor. På samme måte beskriver Vik (2017) samtaler om bøker mellom flerspråklige barn og barnehagelærer som asymmetriske og preget av at den voksne tar føringen. Dette symmetrimønstret ligner på mange måter resultatene fra Palludans studie (2005), der det blant annet kom fram at minoritetsspråklige barnehagebarn oftere tar en lyttende rolle og svarer på henvendelser med kortere ytringer, sammenlignet med majoritetsspråklige barn. Det kan gi barnehagepersonalet et svakere grunnlag for å vurdere barnets andrespråksferdigheter (Wold 2013). Med andre ord: når barnet ikke deltar aktivt i samtalen, kan det være utfordrende for den voksne å tilpasse seg barnets språklige kompetansenivå. En dialog påvirkes altså av begge samtaleparter, noe som kan ses i sammenheng med Fillmores transaksjonshypotese, der hun argumenterer for at også barnet selv påvirker både kvaliteten og kvantiteten på språket som barnet blir eksponert for (1989:312).

### *Forståelse og produksjon på et andrespråk*

Barn flest mestrer språket passivt før det mestres aktivt, men hos flerspråklige barn er det en økt tendens til å skåre svakere på tester som måler språkproduksjon, enn på tester som måler språkforståelse (Gibson, Oller, Jarmulowicz og Ethington 2012). Størrelsen på denne diskrepansen ser ut

til å være relatert til mengde av eksponering for andrespråket (Gibson, Peña og Bedore 2014, Keller, Troesch og Grob 2015). Språklig eksponering forstås vanligvis som språklig «innputt», altså det språket som barnet hører. Det er gjort en rekke studier av hvordan kvantitet og/eller kvalitet i språklig eksponering påvirker barns språkforståelse. Betydningen av å *bruke* språket har derimot fått betydelig mindre oppmerksomhet (Ribot, Hoff og Burrigge 2017; se også «output-hypotesen» til Swain 2000). En nylig publisert studie undersøkte i hvilken grad barnets språk*bruk* er relatert til språkutviklingen hos flerspråklige barn (Ribot m.fl. 2017). Forskerne undersøkte språklig eksponering og språkbruk gjennom spørreskjemaer til foresatte, og studerte hvordan disse faktorene var relatert til utvikling av reseptiv (forståelse) og ekspressiv (produksjon) ordforrådsutvikling hos barna fra de var 30 måneder til de var 42 måneder. Resultatene viste at den språklige eksponeringen var relatert til utvikling av både reseptivt og ekspressivt ordforråd, mens at det å bruke språket bare var relatert til den ekspressive ordforrådsveksten. Med andre ord hadde de barna som *brakte* andrespråket oftere en raskere utvikling av sitt produktive ordforråd, enn dem som ikke brukte andrespråket så jevnlig. Keller og kollegaer (2013) fant at sjenerte barn, som ikke brukte andrespråket så mye, hadde både svakere forståelses- og produksjonsferdigheter, samt en langsommere utvikling av andrespråksferdighetene fra 4 til 5 års alder, sammenlignet med mindre sjenerte barn. Dette forklarer de med at barn som deltar mindre i interaksjon med andre, får færre muligheter til å lære og øve seg på andrespråket (Keller m.fl. 2013). Spørsmålet er imidlertid om disse funnene ville holdt seg stabile over et lengre tidsrom, og om det blir for enkelt å se barns andrespråksutvikling i lys av eksponering og/eller bruk av andrespråket. Golden (1994) argumenterer for et mer komplekst bilde der samspillet mellom ulike faktorer, som trekk ved individet, det språklige materialet og den sosiale situasjonen, ses som avgjørende. Selv om studiene som ble beskrevet over, ikke er direkte sammenlignbare, og kanskje gir et noe forenklet bilde av kompleksiteten ved det å lære et andrespråk, kan funnene gi en indikasjon på at det å bruke språket aktivt kan bidra til en raskere utvikling av andrespråksferdigheter.

## Den foreliggende studien

I dialog mellom et barn med minoritetsspråklig bakgrunn som befinner seg i en språklæringsprosess, og en barnehagelærer med majoritetsspråklig bakgrunn, vil den voksnes evne til å tilpasse seg barnets behov bli utfordret.

Samtidig gir én-til-én samtaler mellom barnehagelærer og barn enestående muligheter til å gi støtte innenfor barnets nærmeste utviklingszone (Slettner og Gjems 2016, Vygotsky 1978). Boklesing, og spesielt en dialogisk lesestil, har stort potensiale for språklæring (Mol, Bus, de Jong og Smeets 2008, Whitehurst m.fl. 1988), blant annet fordi det skaper et felles fokus, gir visuell støtte og ofte innebærer et mer avansert ordforråd og komplekst språk enn for eksempel muntlige fortellinger (Dickinson m.fl. 2012). Å lese bøker er også en av de aktivitetene som barnehagelærere selv anser som viktige med tanke på språkopplæring av minoritetsspråklige barn (Andersen m.fl. 2011).

Et overordnet mål med den foreliggende studien er å belyse hvordan barnehagelærere legger til rette for språklæring for minoritetsspråklige barn under boklesing. Vi vet at dialoger mellom voksne og barn domineres av den voksne; i denne studien vil vi gå inn i denne dynamikken med det formål å bedre forstå symmetrimønstrene i dialoger mellom barnehagelærer og minoritetsspråklige barn. Å stille spørsmål er en strategi som barnehagelærere ofte benytter for å invitere barn til språklig deltagelse. Vi ønsker å undersøke barnehagelærers spørsmål og hvordan barn svarer på ulike spørsmål fra barnehagelærerne. Med utgangspunkt i dialoger mellom barnehagelærer og minoritetsspråklige barn i to boklesingssituasjoner, adresseres to problemstillinger: a) Hvilken grad av symmetri/asymmetri kan identifiseres i dialogene? b) Hva kjennetegner barnehagelærernes spørsmål og barnas responser?

## Metode

Denne studien er en del av et større prosjekt som har fokus på pedagogiske dialoger i barnehage og skole hos ulike grupper med barn; barn med forventet typisk utvikling og barn som av ulike årsaker er i risiko for forsinket eller avvikende språkutvikling. Den som samlet inn data til denne undersøkelsen, var cirka en uke i hver av de syv barnehagene. Det ble samlet inn data om barnehagekvalitet, voksen-barn-samspill i ulike situasjoner som boklesing og lek med figurer, samt data om barnas ferdighetsnivå fra språklige og kognitive tester.

### *Utvalg*

Utvalget består av seksten barnehagelærer-barn-samspill bestående av syv ulike barnehagelærere og åtte ulike barn. De ble rekruttert fra ulike barnehager sentralt i østlandsområdet der det var en høy andel innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå 2015). Barna

hadde urdu eller panjabi som morsmål, og skulle ikke ha noen kjente vansker. De var mellom 59 og 70 måneder på datainnsamlingstidspunktet, og hadde gått i barnehagen i minst ett år. Individuell kartlegging med en ikke-språklig deltest fra WPPSI-III (block design: Wechsler 2002) indikerte at barnas ikke-språklige evner var innenfor området for normalvariasjon. Ordforståelsen deres ble kartlagt på både urdu eller panjabi og norsk med den reseptive ordforrådstesten BPVS-II (Dunn, Dunn, Whetton og Burle 1997; oversatt og tilpasset norsk av Lyster, Horn og Rygvold 2010; og urdu og panjabi av Monsrud, Bjerkan og Thurmann-Moe 2010). I denne testen får barna høre et ord og blir bedt om å velge ett av fire bilder som barnet synes at ordet passer sammen med. På morsmålsversjonen spilte testlederen av ett og ett ord for barna fra en lydfil. Instruksjonen til testen ble spilt av på det språket som foreldre og barnehage fortalte var barnets morsmål (urdu eller panjabi). Etter instruksjonen ble barnet spurt om det forstod det som ble sagt, og det ble byttet språk ved behov. Ikke uventet varierte barnas resultater på den norske versjonen av BPVS mellom barna; mens to av barna skåret innenfor området for normalvariasjon for enspråklige norske barn (men under gjennomsnittet), skåret de andre seks under. På urdu/panjabi-versjonen av testen var det større variasjon i skårer mellom barna. Samtlige barn fikk høyere skårer på den norske versjonen enn på urdu/panjabi-versjonen av testen, noe som kan indikere at barna har bedre ordforståelse på norsk enn på urdu. Det er imidlertid problematisk å sammenligne resultater fra ordforrådstester på ulike språk (Peña 2007), og det er derfor knyttet usikkerhet til i hvilken grad resultatene representerer en reell forskjell. Testresultatene kan likevel antyde noe om ferdighetsnivået på hvert av språkene.

Samtlige barnehagelærere var pedagogisk leder på barnas avdeling. Én barnehagelærer hadde ferdigheter på barnas morsmål. Denne barnehagelæreren deltok i samspill med to forskjellige barn.

### *Prosedyrer for datainnsamling*

Vi videofilmet to boklesingssituasjoner for hver av de åtte samspillsparene, noe som resulterte i 16 dialoger. For å få et bilde av variasjon i boklesingssituasjoner hadde vi på forhånd valgt ut to bøker som barnehagelæreren skulle lese sammen med barna: En tekstløs bildebok med en tradisjonell narrativ struktur (*Frog, where are you* av Mayer 1969) og en bok med et betydelig enklere narrativ og detaljrike illustrasjoner av en husbyggeprosess («*Bygge hus*» fra *Travelby. Hva gjør folk hele dagen?* av Scarry 2009). Bøkene blir heretter referert til som *bildeboken* (*Frog, where are you*) og *tekstboken* (*Bygge hus*). Vi ga barnehagelærerne like instruksjoner før opp-takene begynte (*les og snakk om boken sånn som dere pleier*). Video-





observasjonene ble gjennomført på et eget rom med barnehagelærer, barn og testleder til stede. Testleder var godt kjent med både barn og barnehagelærer, men vi kan allikevel ikke utelukke at tilstedeværelsen av videokameraet og testleders nærvær kan ha påvirket noen av samspillene. Bakgrunnen for tilnærmingen var dels at vi ønsket å øke mulighetene for å undersøke mønstre på tvers av samspill, og dels at tidligere forskning har vist at kvaliteten på samtale med barnehagelærer øker i mindre grupper (se f.eks. Slettner og Gjems 2016).

Kartlegging av barnas språklige- og ikke-språklige ferdigheter ble gjort i barnehagen på egne rom, og gjennomført av en person med utdanning og erfaring fra arbeid med barn. Kartlegging og videoobservasjon ble gjort på ulike dager.

### *Analyse*

For å besvare det første forskningsspørsmålet vedrørende grad av symmetri i dialogene mellom barnehagelærer og barn benyttet vi Initiativ-Respons (IR) analyse. Denne tilnærmingen er blant annet utviklet for å identifisere og tallfeste symmetrimønstre i dialoger (Linell og Gustavsson 1987). Dialogen studeres i sin helhet, og alle bidrag tas med i beregningen. Slik får man et bilde av det gjensidige forholdet mellom samtalepartene (Bruce m.fl. 2010). Videre benyttet vi disse analysene som utgangspunkt for de mer inngående analysene som skulle besvare forskningsspørsmål to (vedrørende barnehagelæreres spørsmål og barnas svar). Gjennom artikkelen vil vi bruke eksempler fra dialogene for å vise typiske trekk eller mønstre.

Videoene ble transkribert etter samtaleanalytiske prinsipper i tråd med IR-analysen (se vedlegg 1 for transkripsjonsnøkkel). Dialogene ble delt inn etter (samtale)turer bestående av én eller flere ytringer. En ytring viser til en spesifikk del av en tur med sammenhengende tale fra samme person, mens en tur viser til en sammenhengende periode hvor én person har ordet (Linell og Gustavsson 1987). En tur kan altså bestå av flere ytringer eller flere sammenhengende perioder med tale (*ytringer*) fra samme person. Eksempel 1 består av 5 turer, men linje 1, 3 og 5 består av flere ytringer, for eksempel er det to ytringer i linje 1 (*der ja og er det flere og?*). En tur ble regnet som avsluttet når samtalepartneren kom med en verbal ytring eller en ikke-verbal kommunikasjonshandling (som for eksempel å nikke eller peke). Da mye av det som kommuniseres i dialogene er ikke-verbalt, har vi også inkludert kommunikative gester som å nikke, trekke på skuldrene og peke som selvstendige turer (eksempel 1, linje 2). Ved beregning av gjennomsnittlig turlengde i ord inkluderte vi alle ord utenom fyllord som *ehm* og *hm*.

Eksempel 1: (Samtale)turer og ytringer

P: DER ja (.) er det flere og?

B: ((peker))

P: og der ((småler)) oppå (.) hvor er det de har den telefonen? Der er? (.) på?

B: (.2sek) taket

P: ja nesten på taket (.) på loftet (.) ja (.) mhm (.) også er det i første etasje (.) der er det? (.2sek) hvor mange telefoner er det der?

Hver tur gis en kode i IR-analysen. Turene kodes på bakgrunn av hvordan de forbindes med tidligere ytringer (responser) og hvordan de bringer dialogen videre (initiativ). En tur består ofte av både respons- og initiativkvaliteter. Ytterpunktene går fra minimale responser, som beskriver turer som bare inneholder en respons (f.eks. P: *var froskene i det hullet?* B: *eh (.) nei.*) til sterke initiativ som ikke knytter an til tidligere turer (se tabell 1 for utdypende forklaringer).

Tabell 1. Beskrivelse av sentrale IR-koder med forklaringer og eksempler.

IR-kode	Forklaring	Eksempel
Sterkt initiativ	Initiativ som ikke knytter an til tidligere turer. De fører bare inn nytt innhold i samtalen og "krever" en respons fra samtalepartnen.	<i>hva er dette her for noe da?</i>
Svakt initiativ	Initiativ som inviterer til en respons gjennom å hevde noe eller foreslå noe.	<i>han hadde ikke bygd døra, jeg tror han gikk dit</i>
Minimal respons	Responser som ikke bidrar til samtalen utover det som minimalt kan forventes som svar på den forutgående samtaleturen.	P: <i>oi (.) mange frosker er det her a?</i> B: <i>to</i>
Utvidende respons	Responser der initiativ (sterke eller svake) inngår som del av responsen. Hovedregelen er at en respons er utvidende dersom man kan ta bort en del som har et substansielt innhold og responsen fortsatt vurderes som adekvat sett i forhold til det forutgående initiativet.	P: <i>Kanskje han løper hjem ja (.) bort fra biene ((blar)) (.4sek) hva er det som skjer her da?</i> B: <i>eeh (.3sek) finne frosk og en ugle kom (igjen) ((ser opp på pedagog))</i>
Adekvat respons	Responser der dialogpartnen responderer på en måte som viser at den foregående turen vurderes som tilfredsstillende.	P: <i>mhm men hva skjer med hunden her? ((peker))</i> B: <i>Han faller ned</i> P: <i>faller ut av vindu (.) ((ser på barnet)) skumle greier og så kuser den bollen (.3sek)</i>
Inadekvat respons	Responser der dialogpartnen responderer på en måte som viser at den vurderes som et ikke tilfredsstillende svar på den forutgående turen.	P: <i>Ja bier (.) hva lager de for no?</i> B: <i>eeh (.2sek) gressmat? ((ser opp på pedagog))</i> B: <i>nei honning</i>

Alle samspillene er rettet mot bøkene, noe som skaper en felles referanse. I tillegg til de to dialogpartene vil altså et tredje element (bøkene) påvirke interaksjonen og dermed også påvirke kodingen. For eksempel må en ytring

som: *hva gjorde gutten og hunden da?*, ses i lys av at dialogpartene har en felles visuell referanse til hva gutten og hunden gjorde på bilde (kikket ut av vinduet), slik at det ikke vil være nødvendig å *tenke seg til* mulige, logiske handlinger for karakterene.

Gjennom IR-analysen kan man undersøke i hvilken grad forskjellige dialogiske trekk forekommer (eller ikke forekommer) i et samspill (Gustavsson 1988). IR-analysen definerer 18 ulike kombinasjoner av initiativ- og responskvaliteter (se vedlegg 2). Disse kodes på en skala fra 0 til 6 fra det sterkeste initiativet, uten noen responskvaliteter (verdi 6), til de svakeste responsene som ikke driver dialogen videre (verdi 0). Basert på IR-skårene kan man blant annet regne ut en gjennomsnittsverdi som kan si noe om grad av symmetri i dialogen. Gjennomsnittsverdien regnes ut ved at antall turer i hver av de 18 kategoriene multipliseres med verdien som en slik kategori gis (0–6). Poengene divideres deretter på antall turer. Dette gjøres for hver av dialogpartene og resulterer i to IR-skårer. Dernest finner man differansen mellom IR-skårene til de to samtalepartnerne, og man får en *IR-differanse* som indikerer grad av symmetri/asymmetri.

IR-kodingen skaper også en ramme for å studere utvalgte dialogiske fenomener mer dyptgående (Hansson og Nettelbladt 1990). Gjennom IR-kodingen så vi blant annet at en betydelig del av barnehagelærernes turer kunne karakteriseres som sterke initiativ, mens hoveddelen av barnas turer var minimale responser. Dette har vi analysert nærmere (jf. forsknings-spørsmål to).

Sterke initiativ formuleres ofte som spørsmål og karakteriseres av en tydelig forventning om en respons fra motparten. Vi vurderte en ytring som et spørsmål når ytringen ble innledet med et spørreord (f.eks. *hvem, hva, hvor*), intonasjonen på slutten av en ytring var spørrende (*ja, ser ut som kanskje det er et reinsdyr?*), eller når det var spørsmålspåheng i slutten av en ytring (*eller hva? ikke sant?*, osv.).

Vi systematiserte barnehagelærernes spørsmål (sterke initiativ) ut ifra hva ulike spørsmålstyper krever av en minimal adekvat respons (respons som ikke bidrar til samtalen utover det som minimalt kan forventes, og som vurderes som tilfredsstillende av samtaleparten). 1) Åpne spørsmål (*hva tror du kommer til å skje nå?*) 2) Fokuserede spørsmål (*hva er det bilde av?*) 3) Ja/nei-spørsmål (*er det en gravemaskin?*). Som det fremgår av de ulike spørsmålstypene, krever de minst responsstyrende spørsmålstypene de mest omfangsrike minimale adekvate responsene.

Det å bruke språket er viktig for utviklingen av andrespråksferdigheter, og vi ønsket derfor å se nærmere på barnas svar på de ulike spørsmåls-

typene. Dette ville utdype vår innsikt i barnas deltagelse og belyse den overordnede dynamikken i dialogene grundigere.

### *Reliabilitet i IR-kodingen*

Andreforfatter kodet alle situasjonene. En forskningsassistent fikk opplæring i kodingen, og kodet til sammen 22 minutter (20 %) fra tilfeldig utvalgte samspill. Interskårer-reliabiliteten var 82 %, noe som vurderes som akseptabelt sett i lys av tidligere studier som har benyttet IR-analyse (Bruce m.fl. 2010:83,5 %, Engevik m.fl. 2015:89 %, Gustavsson 1988:74 %). Der det var uenighet, diskuterte vi oss frem til enighet.

## **Resultater**

I denne delen vil vi presentere en oversikt over dialogene, resultatene fra IR-analysen og de videre analysene som vi har gjort med utgangspunkt i barnehagelærernes spørsmål og barnas svar. Ved presentasjon av resultatene fra IR-kodingen behandler vi de to bøkene hver for seg; ved de videre analysene ser vi de to bøkene under ett.

### *Dialog- og turlengde*

Materialet består av 163 minutter med opptak og 1409 turer, hvorav 193 var nonverbale. Som det fremkommer av tabell 2 er det stor variasjon i lengden på opptakene. Den varierer fra nesten halvannet til 13 minutter i bildeboka. At det ene opptaket kun varer i overkant av ett minutt, skyldes tekniske problemer med opptaksutstyret, og bortsett fra dette opptaket varer det korteste opptaket i to minutter og 30 sekunder. Opptakene av tekstboka er noe lengre enn bildeboka, og varierer mellom fem og vel 20 minutter. Opptaket på 20 minutter skiller seg fra de andre, og er over dobbelt så langt som opptaket som er nest-lengst.

Barnehagelærer og barn har gjennomsnittlig 54,9 og 54,4 turer for tekstboken og 42,3 og 40,9 for bildeboken. Når det gjelder hvor mye barnehagelærerne og barna snakker under hver tur (hvor mange ord de bruker), er det et gjennomgående trekk i dialogene at barnehagelærerne har lengre turer enn barna: Først er det store variasjoner i lengden på turene (min-maks) for barnehagelærerne og mindre variasjoner for barna. Derneft er barnehagelærernes turlengde i gjennomsnitt betydelige lengre enn barnas: Mens barnehagelærernes verbale turer har et gjennomsnitt på henholdsvis 14 og 21,7 ord i bildeboka og tekstboka (og med minimale forskjeller knyttet til om nonverbale turer inkluderes eller ikke), har barnas turer et

Tabell 2. Oversikt over variasjon i lengde på opptak i minutter, antall turer og gjennomsnittlig turlengde i minutter for barn og barnehagelærere i to boklesingssituasjoner.

	BILDEBOK					TEKSTBOK				
	Opptaks lengde	Antall turer		Turlengde		Opptaks lengde	Antall turer		Turlengde	
		Bhl	Barn	Bhl.	Barn		Bhl.	Barn	Bhl.	Barn
Variasjon min-maks	1,4 -12,6	3-94	2-93	0-133	0-15	5,0 - 20,6	9 - 163	8-166	1-220	1-26
Gjennomsnitt inkludert non-verbale turer	5,5	42,3	40,9	13,8	1,9	8,6	54,9	54,4	21,4	1,7
Gjennomsnitt verbale turer	-	41,9	37,3	14,0	2,7	-	51,2	27,5	21,7	2,7

Notat: Bhl. = Barnehagelærer, Turlengde = antall ord per tur

Notat: Bhl. = Barnehagelærer, Turlengde = antall ord per tur

gjennomsnitt på mellom to og tre ord dersom bare de verbale turene telles. Dersom de non-verbale turene også inkluderes, ligger gjennomsnittet i underkant av to ord.

### *Symmetri i dialogene*

De deskriptive dataene som er presentert i tabell 2 gir inntrykk av at pedagogene er den dominerende parten i dialogene. Ikke overraskende indikerer også IR-analysene at det er sterk grad av asymmetri i dialogene, der barnehagelæreren er den dominante (IR-differanse = 1,66). Det var noe sterkere grad av asymmetri for tekstboken enn for bildeboken (bildebok: Gjennomsnitt ( $Gj.s$ ) = 1,55, standardavvik ( $SA$ ) = 0,35, variasjon: = 1,02 - 1,78, tekstbok:  $Gj.s$  = 1,78,  $SA$  = 0,44, variasjon = 1,2 - 2,29). En t-test viste at denne forskjellen var signifikant (0,05 nivå).

For å få frem de tydeligste forskjellene mellom barnehagelærernes og barnas dialogbidrag ønsket vi å fokusere på det overordnede samtalemønsteret i barnehagelærer-barn-dialogene. Noen IR-kategorier forekom kun meget få ganger, og sier derfor lite om det generelle mønsteret i dialogene. Vi har derfor vektlagt de IR-kategoriene som forekommer i minimum 5 % av turene. Som det fremkommer av figur 1 gjelder dette fem IR-kategorier. For barnehagelærerne skiller kategorien *utvidet respons med sterkt initiativ*

seg ut som den mest frekvente (vel 40 %), etterfulgt av kategorien *selvtilknyttet, sterkt initiativ* og *utvidet respons med svakt initiativ* (henholdsvis 12 og 14 % av turene). Det betyr at det vanligste for barnehagelærerne er turer som karakteriseres av både *initiativ* (sterke eller svake) og responser. Dette er turer som viser bakover samtidig som de fører samtalen videre gjennom et nytt initiativ. Det høye antallet turer med både respons- og initiativkvaliteter indikerer sammenheng (koherens) mellom de ulike samtaleturene. Samtidig er det viktig å merke seg at forekomsten av turer der barnehagelærerne knytter an bakover til seg selv, indikerer at barnet ikke har svart noe i den forutgående turen eller at barnets innspill ikke er fulgt opp av barnehagelæreren. Sammenhengene i disse tilfellene er dermed ikke dialogiske.

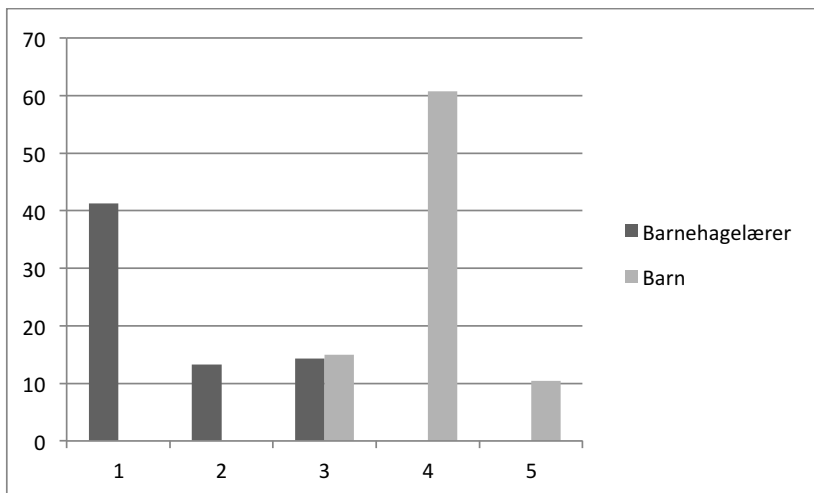
For barna er mønsteret ganske annerledes: En stor del av turene er responser, og sammenlignet med barnehagelærerne er det bare en liten del av turene som også har initiativkvaliteter. Over 70 % av barnas turer er minimale responser. Det vil si at barna responderer på noe som barnehagelæreren sier på en måte som ikke bidrar til samtalen utover det som minimalt kan forventes (se tabell 1). En slik tur er som regel kort og bidrar ikke med nytt innhold til samtalen. Vel 10 % av de minimale responsene behandles som ikke adekvate av barnehagelæreren (se figur 1 under).

Den nest-hyppigste IR-kategorien blant barnas ytringer er *utvidet respons med svakt initiativ*. Denne kategorien representerer omtrent 15 % av barnas turer og viser at selv om bidragene i stor grad kan kategoriseres som minimale, bidrar barna også med initiativ i dialogen.

IR-kategoriene som forekommer i over 5 % av turene, dekker omtrent 70 % av barnehagelærers turer, og omtrent 85 % av barnets turer. Det innebærer at det, spesielt for barnehagelærerne, er en betydelig andel turer som ikke fremkommer i figur 1. Da de turene som ikke fremkommer i figuren enten er lavfrekvente på tvers av samspillene, eller karakteriserer en bestemt samspillsituasjon uten å være representativ for det generelle mønsteret, vil vi ikke redegjøre nærmere for disse. Felles for samspillene er at hoveddelen av barnehagelærerne turer kan kategoriseres som en *utvidet respons*, enten med sterkt eller med svakt initiativ. Ett samspill skiller seg imidlertid ut ved at barnehagelæreren har flest turer i kategorien *selvtilknyttet sterkt initiativ*. Alle barna har flest turer i kategorien *minimal, adekvat respons*.

Samlet forsterker figur 1 bildet av barnehagelærerne som de styrende i dialogene. Barna bidro i svært liten grad med sterke initiativ som for eksempel spørsmål, men de bidro med svake initiativ. Det vil med andre

Figur 1. Prosentvis fordeling av IR-koder for barnehagelærerne og barna. Kategoriene som representerte 5 % eller mindre av totalt antall turer for henholdsvis barnehagelærer og barn, er ikke med i oversikten.



- 1 **Utvidet respons, sterkt initiativ:** En tur som har innslag av både initiativ (sterkt) og respons (minimal adekvat). Responsen er tydelig linket til samtalepartnerens forrige tur.
- 2 **Selvtilknyttet sterkt initiativ:** En tur som er knyttet til en talers forutgående tur. Kan være en ren repetisjon, en enkel omformulering eller en videreføring av denne turen. En slik type tur oppstår som oftest når samtalepartnerens tur ikke aksepteres som tilfredsstillende.
- 3 **Utvidet respons, svakt initiativ:** En tur som har innslag av både initiativ (svakt) og respons (minimal adekvat). Responsen er tydelig linket til samtalepartnerens forrige tur.
- 4 **Minimal, adekvat respons:** Knyttet til samtalepartnerens foregående tur. Involverer ikke noen form for initiativ. Denne turen behandles av samtalepartner som tilfredsstillende i forhold til hans egen foregående tur.
- 5 **Minimal, utilstrekkelig respons:** Knyttet til samtalepartners foregående tur, involverer ikke noen form for initiativ. Turen behandles av samtalepartner som ikke tilfredsstillende i forhold til eget forutgående initiativ.

(Beskrivelsene av IR-kodene er hentet fra Linell, Gustavsson og Juvonen (1988), oversatt til norsk av Hølland (2017).)

ord si at både barnehagelærerne og barna bidro med nye innspill til dialogen, men at barnehagelærerne hadde betraktelig flere turer med initiativ og tok et større ansvar for dialogens fremdrift. For å få et bedre bilde av hvordan det dialogiske samspillet mellom barnehagelærer og barn manifesterte seg, spesielt med tanke på hvordan barnehagelærerne la til rette for barnas deltagelse og konsekvensene av deres forsøk på å involvere barna, ønsket vi å se nærmere på barnehagelærernes spørsmål og barnas svar.

*Barnehagelærernes spørsmål og barnas svar*

Vi identifiserte først barnehagelærernes spørsmål og kodet dem i tre kategorier etter i hvilken grad spørsmålene ga mulighet til å variere svaret: åpne spørsmål, fokuserte spørsmål (etterspør spesifikk informasjon), og ja/nei-spørsmål. Barnehagelærerne hadde ingen åpne spørsmål, 66 % av spørsmålene kunne kategoriseres som fokuserte, mens ja/nei spørsmål utgjorde 34 % av spørsmålene. De sistnevnte spørsmålene resulterte hovedsakelig i ja/nei/vet ikke-svar fra barna (P: *tror du han fikk en ny frosk?* B: *ja*). Vi registrerte at det var variasjoner innad i kategorien med fokuserte spørsmål, og fant at de fokuserte spørsmålene kunne deles inn i to underkategorier med utgangspunkt i hva de var fokusert mot. Den ene kategorien bestod av fokuserte spørsmål som rettet seg mot spesifikk informasjon om forhold her og nå, det vil si i boka (f.eks. P: *hva er det som er her?* (*peker på bildet*)). Den andre underkategorien av fokuserte spørsmål var rettet mot forhold utover den konkrete situasjonen (P: *og hva kan bier gjøre når de flyr rett ut av?* **B: de lager honning**).

Fokuserte spørsmål rettet mot den konkrete konteksten, hvor barnehagelæreren etterspør spesifikk informasjon eller en presisering, var de mest frekvente. De utgjorde 50 prosent av alle spørsmålene. Barnas svar i tilknytning til disse spørsmålene var hovedsakelig minimale verbale responser (P: *hva er det som er her?* B: *frosk*, P: *Hvor mange frosker er det her?* B: *to*), men responser i form av peking forekom også, spesielt hos ett av barna (P: *ser du noen vinduer eller?* B: ((*peker*)) P: *Er det telefon her?* B: ((*peker*))). I noen tilfeller besvarte ikke barna barnehagelærernes spørsmål. Fokuserte spørsmål som rettet seg mot forhold utover her og nå, utgjorde 16 % av barnehagelærernes spørsmål (eksemplene 2a og 2b).

Eksempel 2 a). Fokuserte spørsmål: Adekvat respons

1. P: hva tror du han roper da?
2. B: frog where are you?
3. P: og hva kan bier gjøre når de flyr rett ut av?
4. B: de lager honning.

Selv om barna stort sett svarte adekvat på disse spørsmålene (eksempel 2a), fant vi flere eksempler på utfordringer knyttet til disse spørsmålene enn med dem som var fokuserte og rettet mot konteksten. Det som gikk igjen når et barn ikke svarte på denne typen spørsmål, var at det virket vanskelig for barnet å produsere et presist svar, slik vi ser i eksempel 2 b:



Eksempel 2 b). Fokuserte spørsmål. Eksempel på utfordringer

1. P: hvorfor trenger de pipe da tro?
2. B: fordi de skal pipee,
3. P: jaa (.2sek) kanskje de skal ha en ovn inni huset? ((ser på barnet))
4. B: ((nikker))

I dette eksempelet ser barnehagelærer og barn på et bilde av noen som bygger et hus og som holder på å mure en pipe. Barnehagelæreren starter denne samtalesekvensen med å spørre barnet om hvorfor de må ha pipe på huset. Barnet svarer: *fordi de skal pipee*, noe som kan tolkes som at barnet ikke vet hvordan det skal si: *fyre i ovnen*. Barnehagelæreren bekrefter barnets svar, *ja*, og utvider med å foreslå at de kanskje skal ha en ovn inn i huset. Barnet nikker og synes slik å akseptere barnehagelærerens innspill.

Sammenlignet med barnehagelærerne fremstår barna som passive i dialogene. En stor del av barnas responser kunne karakteriseres som minimale. Når vi så nærmere på barnehagelærers spørsmål i tilknytning til barnas minimale responser, fant vi at spørsmål som enten var fokuserte mot konteksten eller ja/nei spørsmål kom forut for 82 % av barnas minimale responser. For å få en mer nyansert forståelse for barnas samtalebidrag, undersøkte vi om barna responderte minimalt eller utvidende på barnehagelærernes mange sterke initiativ. Som det fremkommer av tabell 3, var det en relativt liten andel av spørsmålene fra barnehagelærerne som ledet til utvidede responser fra barna.

Tabell 3. Prosentandel utvidede responser fra barna på ulike spørsmåls-kategorier fra barnehagelærerne.

	Tekstbok	Bildebok
Spørsmål rettet mot kontekst	-	5 %
Spørsmål rettet utover den konkrete situasjonen	-	-
Ja/nei-spørsmål	6 %	10 %

Ingen av de fokuserte spørsmålene som var rettet utover den konkrete situasjonen ledet til en utvidet respons, mens ja/nei-spørsmålene ledet til en slik respons i 8 % av tilfellene: P: *ja fluer eller bier (.) de bor inni den der? ((peker))* B: *ja (.) liker honning som Ole Brumm*). Så selv om ja/nei-spørsmålene i hovedsak førte til ja/nei/vet ikke-responser fra barna, var det ja/nei-spørsmålene som i størst utstrekning førte til utvidede responser.

## Diskusjon

Vi har studert dialoger mellom barnehagelærer og barnehagebarn som har norsk som andrespråk, i en høytlesingssituasjon. Ved å anvende to utfyllende tilnærminger, IR-analyse og mer dyptgående analyser av utvalgte dialogkvaliteter (barnehagelærernes spørsmål og barnas svar), har vi kunnet beskrive samhandlingen mellom syv barnehagelærere og åtte barn fra språklige minoriteter i boklesing på barnas andrespråk relativt detaljert. Ikke uventet fant vi en stor grad av asymmetri der barnehagelærerne tok et tydelig ansvar i dialogene (første forskningsspørsmål). Derneft registrerte vi at barnehagelærer og barn hadde svært ulike roller i dialogene, hvor barnehagelærer generelt fremstod som aktive og barna som tilsvarende passive (andre forskningsspørsmål).

### *Barnehagelærers rolle*

Samlet viste både de deskriptive analysene og IR-analysen at barnehagelærerne var den dominerende samtaleparten (jf. Engevik m.fl. 2015, Linell og Gustavsson 1987); de hadde lengre ytringer og stod for hoveddelen av initiativene (inkludert spørsmål). Sammenlignet med tidligere studier av voksen-barn dialoger som har benyttet IR-analyse (Bruce m.fl. 2010, Engevik m.fl. 2015, Hølland 2017, Gustavsson 1988, Hanson og Nettelbladt 1990), ligner symmetrimønsteret mellom barnehagelærere og flerspråklige barnehagebarn (IR-differanse: 1,66) mest på undervisningssituasjonen i studien til Gustavsson (1988) der lærere underviste 4.–6. klassinger i svensk som andrespråk (IR-differanse: 1,65, N = 8). Det at asymmetrien mellom flerspråklige barnehagebarn og barnehagelærer er så sterk at den kan sammenlignes med en undervisningssituasjon, synes noe overraskende. Det kan argumenteres for at sterk voksendominans ligger i boklesingssituasjonens natur, men vi finner en betydelig sterkere dominans enn i tilsvarende studier: For eksempel fant Hølland (2017) en sterk asymmetri mellom barnehagelærere og enspråklige, norske femåringer under boklesing (IR-differanse: 0,93, N = 8). Asymmetrien var allikevel betydelig svakere enn den vi fant mellom barnehagelærere og minoritetsspråklige barn. Dialogmønsteret kan imidlertid kanskje forstås i lys av at barna i utvalget har svakere språkferdigheter enn sine enspråklige jevnaldrende (jf. resultatene fra språkkartleggingen i metod delen) og er i en språklærings-situasjon. Det kan medføre at barnehagelærerne opplever å ha ansvar for barnas andrespråksutvikling, og dermed tar en sterkere styring over dialogen. Samtidig trenger ikke en slik opplevelse av ansvar å fremprovosere et like asymmetrisk dialogmønster, men kunne også ha resultat

i at barnehagelærerne ved å benytte en mer åpen, spørrende og inviterende tone, i større grad ville invitert barnet til selv å produsere språk. Dette kan ses i sammenheng med transaksjonshypotesen til Fillmore (1989): Mangelen på bidrag fra barna kan vanskeliggjøre barnehagelærernes oppgave, fordi det er utfordrende å vurdere barns språklige nivå når barnet snakker lite (Wold 2013). Barnas passive rolle kan videre bidra til at barnehagelærer i større grad tar et dialogisk ansvar ved å fylle taletiden og være den drivende kraft i dialogen (jf. Berggreen og Tenfjord 1999:145). Samtidig bør det nevnes at dialogiske symmetrimønstre ikke er noe konstant, og selv om det overordnede mønsteret i dialogene er preget av dominans fra barnehagelærerne, vil graden av asymmetri variere i løpet av samtalen. Vi kan heller ikke si noe om hvorvidt de dialogmønstrene vi har avdekket, ville vært tilsvarende dersom barnehagelærerne hadde lest de samme bøkene for barn med norsk som førstespråk. Resultatene fra tidligere studier indikerer imidlertid at mønsteret kanskje ville vært preget av en noe svakere asymmetri.

#### *Barnehagelærers og barns bidrag*

Samtale mønsteret som definerer en bestemt dialog vil være et resultat av bidragene fra både barnehagelærer og barn. I en slik interaksjonell sammenheng kan ikke bidrag fra en samtalepart forstås uten at den ses i sammenheng med bidragene fra den andre samtaleparten (Linell og Gustavsson 1987, Fillmore 1989). I boklesingssituasjonene i denne studien tok barnehagelærerne en mer styrende rolle sett i forhold til bidragene fra de minoritetsspråklige barna, muligvis fordi de følte et ansvar for å sikre at de kom gjennom boken sammen. Sammenlignet med barnehagelærerne fremstod barna som passive; de bidro med korte turer som i stor grad kunne kategoriseres som responser. De mange initiativene fra barnehagelærerne var ofte sterke og i form av spørsmål, noe som er i tråd med tidligere forskning (Gjems 2009, 2011).

Den store andelen med lukkede spørsmål fra barnehagelærerne kan ses i sammenheng med barnas korte og ofte non-verbale svar. Ja/nei-spørsmål og benevnings spørsmål (lukkede spørsmål) stiller lavere språklige krav og kan dermed være med på å øke sannsynligheten for verbale bidrag fra barna. Derfor kan det være nærliggende å tolke barnehagelærers bruk av lukkede spørsmål som en strategi for å øke barnas opplevelse av mestring og deltakelse i dialogene (Berggreen og Tenfjord 1999, Gjems 2009, Tenfjord 2003, Vik 2017). Det kan se ut til at dette til dels var en hensiktsmessig strategi. I tråd med tidligere forskning (Hansson og Nettelbladt 1990, Gustavsson 1988), fant vi at ja/nei-spørsmål var den spørsmålstypen som oftest ledet

til en utvidet respons fra barna (det vil si et svar bestående av ja eller nei i tillegg til et nytt initiativ). Samtidig vet vi ikke hvilke konsekvenser det ville hatt for dialogen dersom barnehagelærerne i større grad hadde lagt til rette for språklig deltagelse, for eksempel ved å stille flere spørsmål som krever mer utdypende svar fra barna, eventuelt hadde anvendt en rikere kombinasjon av åpne og lukkede spørsmål. Gjems (2009) hevder at åpne spørsmål kan lukke for språklig deltagelse fordi det krever kunnskap om ord og begreper ut over den konkrete situasjonen. Ordforråd er et område hvor minoritetsspråklige barn kan ha utfordringer (Karlsen m.fl. 2017). Vi kan bare spekulere i om barnas andrespråklige nivå var årsaken til den hyppige bruken av lukkede spørsmål fra barnehagelærerne.

I den grad barnehagelærerne stilte spørsmål som gikk utover den konkrete situasjonen i de to bøkene, svarte barna stort sett adekvat på disse. Likevel forekom de relativt sjelden, og våre resultater ga ingen indikasjoner på at denne spørsmålstypen inviterte til flere initiativ eller bidro til større interesse fra barna, slik som Vik (2017) fant i sin studie. Det er imidlertid interessant å merke seg at vi ikke registrerte noen åpne spørsmål i dialogene, og fraværet av denne spørsmålstypen gjør det rimelig å stille spørsmål ved om barnehagelærerne undervurderer de minoritetsspråklige elevenes muligheter til å besvare mer kognitivt krevende spørsmål.

En alternativ forklaring på barnehagelærernes bruk av lukkede spørsmål er at de ikke er vant til en lesetradisjon der barna inviteres til aktiv deltagelse (Whitehurst m.fl. 2008), men heller har tradisjon for å stille spørsmål for å få bekreftet at barna forstår (jf. kontrollspørsmål, Vik 2017). Boklesing er en aktivitet som naturlig er voksenstyrt, og dersom barnehagelæreren ikke har en klar strategi for hvordan barnet skal involveres, kan det være en risiko for at barnet kan ta en lyttende rolle framfor å være en aktiv bidragsyter i dialogen (jf. Palludan 2005).

Samspillmønstrene i dialogene i den foreliggende studien kan sammenlignes med sider ved Baes trange samspillmønstre (2012) og Palludans undervisningstone (2005). Det er ikke bare barnehagelærernes rolle som ligger til grunn for sammenligningen, men også de minoritetsspråklige barnas rolle som lyttende (undervisningstone). Barnehagelærerne viste en lav grad av fleksibilitet i sine strategier (blant annet med en overvekt av lukkede spørsmål), noe som gjør at samspillene ble karakterisert av relativt fikserte posisjoner med begrensede muligheter for barnet til å uttrykke seg (trange samspillmønstre; Bae 2012). Samtidig så vi noen få eksempler på mer romslige samspillmønstre, der barnehagelærer og barn utveksler erfaringer og i større grad deltar som samtalende subjekter (jf. utvekslingstone). Dette er i tråd med Baes (2012) beskrivelser av romslige og trange

samspillsmønstre, som hun understreker at ikke må ses som en dikotomi. Undervisningstone kan imidlertid hevdes å være naturlig dersom barnehagelærerne forstår sin rolle innenfor en kontekst der de skal lære barnet språk i en mer skoleliggende og formell forstand. Samtidig står en slik undervisningstone på et vis i kontrast til barnehagens rammeplan, som heller bruker ord som å *støtte*, *fremme*, *stimulere* og *legge til rette for* enn ord som *undervise* eller *lære* (Utdanningsdirektoratet 2017). Den står også i kontrast til de mer uformelle samhandlingsmønstre som vanligvis er rammen rundt barns språkutvikling og et vanlig dialogmønster i barnehagekulturen. Her kan det innvendes at barnehagelærerne kan ha blitt påvirket av at de ble videofilmet og at de hadde fått en «oppgave» (å gjennomføre boklesingen). Selv om instruksjonene til oppgaven ikke sa noe om at de måtte komme gjennom hele boken, men heller understreket at barnehagelærer og barn skulle lese og snakke om boken som de pleide, så kan vi ikke utelukke at barnehagelærerne har opplevd et visst press om å komme gjennom boken, og at dette kan ha påvirket i hvilken grad de åpnet opp for mer utvidende svar fra barna.

#### *Resultatene i et språklæringsperspektiv*

Resultatene i den foreliggende studien er interessante i et andrespråksperspektiv blant annet fordi eksponering er en forutsetning for språklæring, og barnehagelærernes omfattende bidrag i dialogene forteller oss at barna blir eksponert for språk. Barnas minimale responser indikerer at barna godtar, og gir inntrykk av å forstå, barnehagelærers bidrag. Selv om variasjon i eksponeringen predikerer andrespråksferdigheter (Aukrust og Rydland 2011), er det også viktig at barna selv produserer språk (Ribot m.fl. 2017, Swain 2010). De flerspråklige barna i denne studien brukte språket lite. Samtlige åtte barn hadde ikke-språklige evner innenfor normalområdet, noe som indikerer at vi kan forvente at de vil lære norsk relativt problemfritt gitt et stimulerende og adekvat språkmiljø. Alle hadde gått i barnehage i over ett år, og man kan derfor forvente et språklig nivå som gir mulighet til språklig deltagelse i en dialogsituasjon med barnehagelærer. Risikoen for at barna var i en såkalt «stille periode» (jf. f.eks: Berggreen og Tenfjord 1999, Gibbons 1985) vurderes også som liten. Verbal deltagelse er viktig for å utvikle gode språklige ferdigheter, i særdeleshet er barnets egen språkbruk av betydning for de produktive ferdighetene på andrespråket (Ribot m. fl. 2017, Swain 2000). Det at barna bruker språket i så liten utstrekning i dialogene, kan være en indikasjon på at de minoritetsspråklige barna i utvalget bruker andrespråket lite sammen med voksne i barnehagen. Om

det er tilfelle, vil det kunne få konsekvenser for deres andrespråkutvikling (Ribot m.fl. 2017, Keller m.fl. 2013).

Et perspektiv som i liten grad er berørt i den foreliggende studien, er det flerspråklige perspektivet. Å benytte barnas flerspråklige ressurser og morsmålskompetanse er i tråd med rammeplanen for barnehager (Utdanningsdirektoratet 2017) og et læringssyn som tar utgangspunkt i barnets erfaringer, kunnskap og ressurser (jf. Vygotsky 1978). En av barnehagelærerne hadde kompetanse på barnas morsmål, men det var kun få eksempler på at hun brukte denne kompetansen.

### *Metodiske og pedagogiske implikasjoner*

Vi har studert hvordan dialoger mellom barnehagelærer og barn med minoritetsspråklig bakgrunn foregår i boklesingssituasjoner i norskspråklige barnehager gjennom en kombinasjon av strukturert kvantifisering av samtalebidrag i et dialogisk perspektiv (IR-analysen, Linell og Gustavsson 1987), og mer dyptgående analyser av utvalgte dialogfenomen. I tillegg til å illustrere symmetriforhold har IR-analysen gitt et overblikk over dialogmønstre og ulike samtalebidrag, som det ville vært vanskelig å få dersom vi hadde gått mindre systematisk til verk. Tilnærmingen har tydeliggjort et dialogmønster, som er mer asymmetrisk enn vi hadde forventet basert på tidligere studier av dialoger mellom barnehagelærer og 5-åring. Resultatene viser at IR-tilnærmingen kan være fruktbar når man studerer dialoger i en andrespråksammenheng, ikke minst fordi resultatene – både de fra initiativ-respons-analysene og de fra de mer dyptgående analysene – kan virke bevisstgjørende med tanke på hvilke muligheter minoritetsspråklige barn får for språklæring i norske barnehager.

De andrespråkspedagogiske implikasjonene av studien vil dermed være rettet mot barnehagelærers praksis og minoritetsspråklige barns språklige aktivitet. I den grad språkbruksmønstrene som vi har registrert i denne studien er representative for barnas generelle språkbruk, vil barna få liten erfaring med å produsere språk på andrespråket. Det vil kunne få konsekvenser for andrespråkutviklingen. Sett i sammenheng med den relative svakheten som flerspråklige barn har når det gjelder språkproduksjon (Gibson m.fl. 2012), er dette bekymringsfullt.

En annen implikasjon er knyttet til forskjellene i barnas og barnehagelærers bidrag ved samlesingen av de to bøkene. Mens barnehagelærer hadde betydelig lengre ytringer under lesing av tekstboken, var den gjennomsnittlige ytringslengden for barna ganske like i de to boklesingssituasjonene. Vi så imidlertid en tendens til at barna i større grad bidro med utvidede responser under bildeboken, noe som kan indikere at bildeboken i større

grad inspirerte til språkbruk fra barna. Disse tendensene er imidlertid noe som bør undersøkes videre i fremtidige studier.

I denne studien har vi ønsket å belyse hvordan barnehagelærere legger til rette for språklæring for barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Vi har registrert at de overveiende inntar en aktiv rolle i dialogene, der de inviterer barna til deltagelse ved bruk av lukkede spørsmål. Det kan være utfordrende å være en støttende samtalepartner i samtale med barn som er i en andre-språkutvikling, spesielt dersom barna uttrykker seg lite verbalt og tar få initiativ. Dette er en pedagogisk utfordring som bør adresseres, slik at barnehagelærere får de nødvendige redskapene til å håndtere dette på en måte som gagnar minoritetsspråklige barns språkutvikling.

## Referanser

- Andersen, Camilla Eline, Thor Ola Engen, Thomas Gitz-Johansen, Chamilla Strædet Kristoffersen, Lise Skaug Obel, Sigrun Sand og Berit Zachariasen 2011. *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder. Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Rapport nr.15–2011. Høgskolen i Hedmark.
- Aukrust, Vibeke Grøver og Vibeke Rydland 2011. Preschool classroom conversations as long-term resources for second language and literacy acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2011, årg. 32, nr. 4, 198–207.
- Bae, Berit 2012. Children and teachers as partners in communication: focus on spacious and narrow interactional patterns. *International Journal of Early Childhood*, 2006, årg. 44, nr. 1, 53–69.
- Berggreen, Harald og Kari Tenfjord 1999. *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bruce, Birgitta, Kristina Hansson og Ulrikka Nettelbladt 2010. Assertiveness, responsiveness, and reciprocity in verbal interaction: Dialogues between children with SLI and peers with typical language development. *First Language*, 2010, årg 30, nr. 3–4, 493–507.
- Det Norske Akademis ordbok (2018). Dialog. <https://www.naob.no/ordbok/dialog>. Lesedato: 15.09.2018.
- Dickinson, David K, Julia A. Griffith, Roberta Michnick Golinkoff og Kathy Hirsh-Pasek 2012. How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, 2012, årg. 2012, Article ID 602807, 15 pages, 2012.

- Dunn, Lloyd M., Leota M. Dunn, Chris Whetton og Juliet Burley 1997. *British Picture Vocabulary Scale II*. National Foundation for Educational Research – Nelson. England: Windsor.
- Engevik, Liv Inger, Silje Hølland og Bente Eriksen Hagtvet 2015. Reconceptualizing “directiveness” in educational dialogues: A contrastive study of interactions in preschool and special education. *Early Childhood Research Quarterly*, 2015, årg. 30, nr. PA, 14–151.
- Fillmore, Lily 1989. Teachability and second language acquisition. I Rice, Mabel L. og Schiefelbusch, Richard L. (red). *The teachability of language*. Paul Brookes Publishing. London.
- Gibbons, John 1985. The silent period: An examination. *Language Learning*, 1985, årg. 35, nr. 2, 255–267.
- Gibson, Todd A., D. Kimborough Oller, Linda Jarmulowicz og Corinna A. Ethington 2012. The receptive–expressive gap in the vocabulary of young second-language learners: Robustness and possible mechanisms. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2012, årg. 15, nr 1, 102–116.
- Gibson, Todd A., Elizabeth D. Peña og Lisa M. Bedore 2014. The relation between language experience and receptive-expressive semantic gaps in bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2014, årg. 17, nr 1, 90–110.
- Gjems, Liv 2009. Sosiokulturelle perspektiver på samtalen som læringsarena – spørsmål som inviterer barn til språklig deltagelse. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 2009. Årg. 3, nr. 2, 9–24.
- Gjems, Liv 2011. Why explanations matter: a study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten. *European Early Childhood Education Research*, 2011, årg. 19, nr. 4, 501–513.
- Golden, Anne 1994. Hva kan vi lære av suksess hos enkeltindivider og grupper? Fra Hvenekilde, A. (red.) 1994: *Veier til kunnskap og deltakelse*. Oslo: Novus, 114–133.
- Gustavsson, Lennart 1988. Language taught and language used. Upublisert Ph.D. University of Linköping.
- Hansson, Kristina og Ulrika Nettelbladt 1990. The verbal interaction of Swedish language-disordered pre-school children. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 1990, årg. 4, nr. 1, 39–48.
- Hølland, Silje 2017. *Samspill i læringsdialoger. En studie av interaksjon, dominansmønstre og mediering*. Upublisert PhD. Universitetet i Oslo.
- Karlsen, Jannicke, Solveig-Alma Halaas Lyster og Arne Lervåg 2017. Vocabulary development in Norwegian L1 and L2 learners in the



- kindergarten–school transition. *Journal of Child Language*, 2017, årg. 44, nr. 2, 402–426.
- Keller, Karin, Marissa M. Troesch og Alexander Grob 2013. Shyness as a risk factor for second language acquisition of immigrant preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2013, årg. 34, nr. 6, 328–335.
- Kunnskapsdepartementet 2015–2016. *Meld. St. 19. Melding til Stortinget. Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lekhal, Ratib, Marika Vartun, Kristin Gustavson, Siri Saugestad Hellan, Mari Vaage Wang og Synnve Schølberg 2013. *Den norske mor og barnundersøkelsen. Variasjon i barnehagekvalitet. Beskrivelser fra første datainnsamling fra barnehagene*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Linell, Per, Lennart Gustavsson og Päevi Juvonen 1988. Interactional dominance in dyadic communication: A presentation of initiative-response analysis. *Linguistics*, 1988, årg. 26, nr. 3, 415–442.
- Linell, Per og Lennart Gustavsson (1987). *Initiativ och respons. Om dialogens dynamikk, dominans och koherens*. Universitetet i Linköping.
- Lyster, Solveig-Alma Halaas, Erna Horn og Anne-Lise Rygvold 2010. Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. Resultater fra en utprøving av British Picture Vocabulary Scale II. *Spesialpedagogikk*, 2010, årg. 75, nr. 9, 35–43.
- Mayer, Mercer 1969. *Frog, where are you?* New York: Dial books for young readers.
- Mol, Suzanne E., Adriana G. Bus, Maria T. de Jong og Daisy J. H. Smeets 2008. Added Value of Dialogic Parent–Child Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education and Development*, 2008, årg. 19, nr. 1, 7–26.
- Monsrud, May-Britt, Kirsten M. Bjerkan og Anne Cathrine Thurmann-Moe 2011. Minoritetsspråklige barns ordforråd og ordforrådsutvikling. *Spesialpedagogikk*, 2011, årg. 75 nr. 9, 44–51.
- Opsahl, Toril og Finn Aarsæther 2015. Interaksjonelle tilnærminger i andrespråksforskning. *NOA norsk som andrespråk*, 2005, årg. 30, nr. 1–2, 121–150.
- Peña, Elizabeth D. 2007. Lost in translation: Methodological considerations in cross-cultural research. *Child Development*, 2007, årg. 78, 1255–1264.
- Palludan, Charlotte 2005. *Børnahaften gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Ribot, Krystal M., Erika Hoff og Andrea Burridge 2017. Language Use Contributes to Expressive Language Growth: Evidence From Bilingual

- Children. *Child Development*, 2017, årg. 89, nr. 3, 929–940.
- Rommetveit, Ragnar 2005. Læring gjennom dialog: Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I Olga Dysthe (red.). *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*, 5. utg., Oslo: Cappelen akademisk forlag, 88–104.
- Rowe, Meredith L., Kathryn A. Leech og Natasha Cabrera 2017. Going beyond input quantity: Wh-questions matter for toddlers' language and cognitive development. *Cognitive Science*, 2017, årg. 41, nr. S1, 162–179.
- Sandvik, Margareth, Nina Gram Garmann og Elena Tkachenko 2014. *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk i tidsrommet 2006-2014*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Scarry, Richard 2009. *Bygge hus. Travelby: Hva gjør folk hele dagen?* Oslo: NRK Aktivum, 9–14.
- Slettner, Sigrun og Liv Gjems 2016. Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen. *Tidsskrift for norsk barnehageforskning*, 2016, årg. 12, nr. 2, 1–16.
- Statistisk sentralbyrå 2015. *Befolkningsutvikling i Oslo – rutenettkart 2000 og 2015 Innvandrere på Oslo-kartet*. Hentet 09. august 2018 fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandrerpa-oslo-kartet>
- Statistisk sentralbyrå 2016. *Barnehager, 2016, endelige tall*. Hentet 09. august 2018 fra <https://www.ssb.no/barnehager>
- Svennevig, Jan 1999. Samtaleanalyse. I Svennevig, Jan, Margareth Sandvik og Wenche Vagle (red.), *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*, 55–122.
- Swain, Merrill 2000. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. I Lantolf, J.P. (red). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97–114.
- Tenfjord, Kari 2003. Forhandlinger og tilpasset innputt i elev-lærersamtalen. Cappelen NOA-nett. *Nettsted for lærere i norsk som andrespråk*. Sist oppdatert: 11.10.2007. <http://noa.cappelendamm.no/c120884/artikkel/vis.html?tid=274035>
- Utdanningsdirektoratet 2017. *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Vik, Marit 2017. Litterære samtaler i barnehagen. I Gram Garmann, Nina og Åse Marie Ommundsen (red). *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*. Oslo: Novus forlag, 55–76.



- Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wechsler, David 2002. *Wechsler preschool and primary scale of intelligence. vol. 3; WPPSI-III*. Manual, norsk versjon 2008. Harcourt Assessment. Stockholm.
- Whitehurst, Grover J., F. L. Falco, Christopher J. Lonigan, Janet E. Fischel, Barbara D. DeBaryshe, Marta C. Valdez-Menchaca og Marie B. Caulfield 1988. Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 1988, årg. 24, nr. 4, 552–559.
- Wold, Astri Heen 1993. Kommunikasjon i klasserommet og læring av andrespråk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1993, årg. 1, 17–31.
- Wold, Astri Heen 2013. Accuracy of teachers' predictions of language minority and majority students' language comprehension. *Language and Education*, 2013, årg. 27, nr. 6, 498–525.

### English summary

#### *Patterns of initiative and response in book reading dialogues between kindergarten teachers and children with language minority background*

The aim of the current study was to examine dialogues between kindergarten teachers and children with a language minority background during book reading. Particularly, we focused on how teachers invite children to participate in dialogues and how children respond to the invitations. Eight dyads were videotaped during two book reading situations. Analyses were conducted in two steps: First we analyzed the dialogues using Initiative – Response analyses, and then we did in-depth analyses of teachers' initiatives and children's responses. The results showed that the dialogues were asymmetric, with dialogically passive children and active teachers. A substantial portion of the contributions from the teachers was close-ended questions. Children's answers were primarily short verbal or non-verbal responses. Both language exposure and language use are important in a language learning perspective. The results of the current study indicate that children with a language minority background may be getting limited experience with second language use in Norwegian kindergartens.

Key words: *language minority; second language development; kindergarten; dialogue; book reading*