

R

Voksne i dialog med femåringer som på eget initiativ produserer tekster i barnehagen

Marit Semundseth og Marit Holm Hopperstad

Sammendrag

Hver dag foregår det et mangfold av dialoger mellom barn og voksne om ulike temaer i barnehagen. I denne artikkelen retter vi søkelyset mot voksnes deltakelse i spontane dialoger fra barnehagens hverdagsliv. Vi studerer dialogspill mellom femåringer og voksne som omhandler barns egeninitierte tekstproduksjon og drøfter hvilken betydning de voksnes bidrag i dialogene kan ha for barns tekstproduksjon og tidlige skriving. Barnas tekster er både tegning og skriftlige uttrykk laget på papir med tusjer og fargeblyanter.

Abstract

Every day, a variety of dialogues take place between children and adults in the Norwegian kindergarten. These dialogues concern different themes. In this article we pay attention to adult participation in spontaneous dialogues from everyday life. We study dialogues between five-year-olds and adults about children's self-initiated text production. We discuss how the adults' contributions to the dialogue may have a significant impact on the children's text production and early writing. Children's texts are both drawings and written expressions made on paper with markers and colored pencils.

Innledning

I et sosiokulturelt perspektiv vektlegges dialogspill mellom ulike aktører som vesentlig for all kunnskapstilegnelse og læring (Bruner 1978, Smidt 2004). Dialogen anses å være en forutsetning for individuell utvikling og vekst. For at barn i barnehagen skal utvikle seg og lære, må hver og en få mulighet til å skape og utvikle sin egen kunnskap. Barns utvikling og læring skjer gjennom deltakelse i varierte aktiviteter og

i dialoger med andre i barnehagen. De voksne har et særlig ansvar i så måte.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2011) slår fast at barnehagen må tilby barn et rikt og variert språkmiljø og at personalet er viktige som språklige forbilder for barns læring (RP11: 35). Personalet pålegges å arbeide aktivt for å fremme barns språklige kompetanse gjennom ulike aktiviteter – aktiviteter som fører til barns utvikling av både muntlig og skriftlig språk. I ramme-

planen står det videre at personalet skal bidra til å skape gode samtaler og at de skal lytte til det barna har på hjertet. De voksne skal også bidra til at barna opplever glede ved å kommunisere, og de skal sørge for at barna blir trygge på sine egne språk- og tekstformer i barnehagen. Også barnas initiativer til å utforske bokstaver og til å skrive, skal støttes (RP11: 40–41). Rammeplanen fremhever utvilsomt de voksnes ansvar når det gjelder å sørge for at barn får anledning til å delta i utviklende dialoger i barnehagen. Kvaliteten på dialogspillet mellom barn og voksne er avgjørende blant annet for hvorvidt rammeplanens mandat realiseres.

Artikkelen bygger på en studie av femåringers tekster og skrivning i barnehagen. Det ligger et etnografisk perspektiv til grunn for studien der vi som forskere var deltakende observatører i to barnehager. Vi inntok en gjesterolle i feltet (Hopperstad 2002: 69). Rollen gav oss mulighet til å spørre og søke informasjon og samtidig innta en litt tilbaketrasket posisjon. Vi oppholdt oss i nærheten av barna når de produserte tekster, noe som genererte samtaler mellom oss og barna. Det hendte at barna tok initiativ til dialog med oss om tekstene sine. Andre ganger var det vi som stilte spørsmål i tilknytning til det de tegnet og skrev. Dette gjorde vi for å skaffe oss et rikt grunnlag for forståelse av barnas tekster.

Et sentralt funn i materialet vårt er at det er flere voksne enn barn som inviterer til dialog om tekster barna produserer. Et annet funn er at personalet i barnehagene i vår studie ofte var opptatt med gjøremål av praktisk art den tid på dagen da barna gjorde produserte tekster selv. De deltok dermed i liten grad i dialoger med barna i tekstproduksjonen. Som forskere med blik-

ket rettet mot barnas egen tekstproduksjon, befant vi oss imidlertid alltid i nærheten av barna når de produserte tekster. Dette gav oss rik anledning til både å stille spørsmål til dem om tekstene deres samt være tilgjengelig for dem hvis de henvendte seg til oss. Vi deltok derfor i langt flere dialoger med barna enn det personalet gjorde. På bakgrunn av dette ønsker vi å studere nærmere betydningen av vår egen så vel som personalets deltakelse i dialoger med barna i deres tekstproduksjon.

Vi presenterte oss for barna som forskere som var interessert i deres tegning og skrivning. Dette kan ha hatt konsekvenser for barnas og de voksnes handlinger. Som feltarbeidere vil vi alltid være med på å generere materiale (Pahl 1999). Når vi som voksne presenterte og definerte oss som gjester med interesse for bokstaver og tegne-/skriveredskaper, inviterte vi så å si til dialoger om det barna tegnet og skrev. Vi ser at det ligger et potensiale i dette som vi ønsker å utnytte for å drøfte voksenrollen i tilknytning til barns tekstproduksjon.

I artikkelen studerer vi fire dialoger mellom femåringers og voksne som omhandler tekster barna er i ferd med å produsere på eget initiativ. Dialogene handler alle om barnas egeninitierte tekster. Vårt blikk er rettet mot hvem som tar initiativ til dialog, hvordan initiativene tas og hvilke responser de møtes med. Dette gir oss et grunnlag for å forstå hvordan dialogene utvikles og mer spesifikt hvordan de voksne deltar i dialogspillet. Vi støtter oss til initiativ- og responskategoriene slik disse anvendes av Linell og Gustavsson (1987).

Målet med artikkelen er å bidra til kunnskapsutvikling om voksnes deltakelse i spontane dialoger med femåringers om tekstene deres. Vi analyserer hvordan

voksne, både vi som forskere og personalet, deltar i dialoger og diskuterer hvilken betydning dette kan ha for barnas tekstproduksjon. Den ene dialogen vi analyserer, ble initiert av femåringen mens det i de tre andre var en voksen som tok initiativet til dialog. Vi reflekterer også over de voksnes maktposisjon i dialoger med barn som produserer tekster. Vi har følgende problemstilling: *Hvilken betydning kan det ha for femåringer som produserer tekster på eget initiativ i barnehagen at voksne deltar i dialog med dem underveis i tekstproduksjonen?*

Vi bygger på et utvidet tekstbegrep. I utgangspunktet kan begrepet tekst sies å ha sterke logosentriske føringer. Det har imidlertid funnet sted en betydningsmessig utvidelse av begrepet som åpner opp for tekster som benytter seg av andre tegnsystemer i stedet for eller i tillegg til skriftspråket (Steffensen 1991). Dyson (1993: 4) hevder at tekster laget av små barn er "multimedia affairs". Et utvidet tekstbegrep ivaretar dette.

Tidligere forskning

I norsk sammenheng finnes relativt lite forskningsbasert kunnskap på barnehagefeltet om dialogspill mellom barn og voksne (Borg, Kristiansen og Backe-Hansen 2008), men noe er gjort. Innenfor barns muntlige språkutvikling har blant annet Liv Gjems vært en sentral bidragsyter. Gjennom å rette blikket mot barns fortellinger, har hun blant annet undersøkt hvordan barnehagepersonalet støtter barns spontane narrativer i ulike hverdags-situasjoner i barnehagen (Gjems 2009a). Hun har videre undersøkt voksnes bruk av spørsmål rettet mot barn i barnehagen og

har studert hvilke spørsmål som inviterer barn til språklig deltakelse (Gjems 2009b). Gjennom sin forskning har hun viet hverdagssamtalen stor oppmerksomhet og utfordrer personalet til å vurdere også den som en viktig læringsarena for barn (Gjems 2011).

Når det gjelder barns tidlige tekstproduksjon og skrivning, finnes det i internasjonal sammenheng flere studier. Undersøkelser blant annet fra barnehager i USA viser at barn som har tilgang til et skriftspråkstimulerende miljø med ulike skrivesaker tilgjengelig der (rolle)leken foregår, skriver mye i leken (Christie 1992). Andre studier har bidratt til kunnskap om betydningen av samhandling mellom barn og ansatte i pedagogiske virksomheter (Dyson 1989, 1993, Pahl 1999, Björklund 2003, Gustafsson og Mellgren 2005). I norsk sammenheng har Lorentzen (2003, 2008) bidratt til kunnskap om hva barn kan bruke skrivning til og hvordan de kan komme inn i positive læringsspiraler når de voksne er sensitive overfor og gir oppmerksomhet til tekstene deres. Hagtvet (2002), som har studert skriftspråklig utvikling blant barnehagebarn som utgjør en risikogruppe, fremhever også betydningen av voksne som lar barnas interesser danne utgangspunkt for skrivningen deres. Semundseth (2006) har vist hvordan barnas tekster utformet i det uformelle hverdagslivet i hjemmet, vokser frem og blir synlige gjennom dialogen med voksne som befinner seg i nærheten. Vi har også studier som viser hvilke interesser som synes å motivere femåringers skrivning i uformelle situasjoner i barnehagen (Hopperstad, Semundseth og Lorentzen 2009, Semundseth og Hopperstad 2011), og hvordan femåringers tekster kan forstås i et multimodalt perspektiv (Hopperstad og Semundseth 2010).

Teoretisk bakteppe

Vi betrakter barnehagen som et praksis-samfunn og dialoger og tekstproduksjon som sosial praksis (Swales 1990, Fairclough 1992, Smidt 2004). Når barn i barnehagen deltar i dialogspill, får de mulighet til å være aktivt deltakende i sosiale praksiser i samhandling med omgivelsene sine (Vygotskij 1978, Clark og Holquist 1984, Wertsch 1991). Vårt kunnskaps- og læringssyn bygger altså på en forståelse av at utvikling og læring skjer i sosial samhandling mellom mennesker. Således kan dialoger mellom barn og voksne om barnas egeninitierte tekster bidra til læring og kunnskapsutvikling. Barn kan ikke passivt arve kunnskap fra andre. En forutsetning for at barn skal lære, er at de får mulighet til å skape og utvikle sin egen kunnskap gjennom blant annet aktiv deltakelse i dialoger med andre, som for eksempel voksne i barnehagen. En annen forutsetning er at de har tilgang til kontekster som er preget av lek og lyst (Lillemyr 2011). Når barn på eget initiativ velger å lage tekster og erfarer at voksne også engasjerer seg i det de holder på med, kan det skape økt lærelyst og skriveglede hos barn (Gustafsson og Mellgren 2005).

Et sosiokulturelt perspektiv på læring innebærer en erkjennelse av mennesket som dialogisk av natur (Vygotskij 1978). Tilegnelse av språk er et resultat av dialogspill med andre mennesker (Bakhtin 1981, Clark og Holquist 1984). Barn i barnehagen snakker og lager tekster fordi de har et ønske om å meddele seg og gjøre seg synlig i det praksissamfunnet de er en del av. Gjennom muntlige og skriftlige aktiviteter kan de kommunisere vilje og ønske om å være i dialog med og påvirke omgivelsene sine. Læring skjer når

barn får være sosiale aktører og delta i aktiviteter i barnehagehverdagen sammen med andre (Nilsen 2000, Lorentzen 2003, 2007, 2008).

En dialog vil aldri være maktfri (Bakhtin 1981). Voksne og deres maktposisjon vil alltid være til stede i dialog og spill med barn. Når barn deltar i dialoger med voksne, vil derfor dialogene i ulik grad være preget av asymmetri, både maktmessig og kompetansemessig. Ifølge Linell og Gustavsson (1987) gjør forskjeller i aktørenes kunnskap og kompetanse det "onaturlig att eftersträva fullständig jämställdhet i dialogen" (ibid.: 11). Hvordan skulle barn kunne lære seg noe hvis de voksne ikke tilfører dialogen noe mer enn det barna selv kan, spør de (ibid.) Slik vi tolker dette, kan voksne i barnehagen strategisk utnytte denne makten positivt for å støtte barns skriftspråkstilegnelse. Når voksne tar initiativ til å snakke med barn om tekster de produserer eller når de responderer på barnas initiativ til å snakke om tekstene sine, kan denne makten, etter vår mening, anvendes positivt.

I forlengelsen av dette finner vi deler av Linell og Gustavssons (1987) initiativ-respons-analyse relevant som analytisk redskap for vårt anliggende med denne

En respons er adekvat når den fungerer på en slik måte at de som deltar i dialogen forlater det innledende initiativet og går videre med et nytt initiativ.

artikkelen. Deres operasjonalisering av initiativbegrepet er sentralt for oss. En samtale begynner alltid med at en av partene tar initiativ overfor de(n) andre ved å foreslå et utgangspunkt for samtalen hvor-

på de(n) andre responderer på dette initiativet. Ifølge Linell og Gustavsson (ibid.: 21) gjør man, gjennom å ta initiativ, "ett försök att bestämma eller åtminstone påverka samtalslets omedelbart följande förlopp". Den som tar initiativ, legger en premis for samtalsens videre forløp. For oss er det interessant å studere hvem som tar initiativ til dialog og hvordan det gjøres med tanke på den videre utviklingen av dialogspillet mellom femåringene og de voksne.

Linell og Gustavsson (ibid.) skiller mellom sterke og svake initiativ. De hevder at sterke initiativ er replikker der avsenderen eksplisitt krever respons fra de(n) andre. Replikker med direktiv, vokativ eller interrogativ funksjon kan dermed defineres som sterke initiativ. Svake initiativ krever ikke respons i like stor grad som sterke initiativ gjør. Replikker med informasjons-, forslags- eller kommentarfunksjon, kan dermed betegnes som svake initiativ (ibid.).

I tillegg til å se på hvilke initiativ som tas, studerer vi hvordan mottakeren responderer på initiativene. Mens initiativene peker fremover i samtalen, peker responsene bakover. En respons er adekvat når den fungerer på en slik måte at de som deltar i dialogen forlater det innledende initiativet og går videre med et nytt initiativ. Dette er tilfellet i de tre første dialogene vi retter søkelyset mot her. Inadekvate responser er responser som ikke behandles tilfredsstillende av mottakeren. Som regel er det et spørsmål om hvorvidt responsgiveren mangler vilje, evne eller kunnskap til å gi en adekvat respons. I dialog fire i vårt materiale diskuterer vi hvorvidt barnet gir en inadekvat respons på den voksne initiativ og hva dette får å si for det videre dialogspillet mellom dem.

Enhver dialog må forstås kontekstuell. I denne studien er det den lokale kontek-

stens betydning for dialogen mellom aktørene som er sentral (Linell 1998). Vi diskuterer blant annet betydningen av voksne fysiske plassering når barna produserer tekster og de verbale og ikke-verbale bidragene fra de deltakende aktørene.

Metode og datainnsamling

Det ligger et kvalitativt design til grunn for studien. Vi har gjort bruk av deltakende observasjon og klassifiserer studien vår som en studie med et etnografisk perspektiv (Green og Bloome 1997: 183). I undersøkelsen fokuserer vi på en spesifikk aktivitet i barnehagen – femåringers egeninitierte tekstproduksjon – og dialoger mellom barn og voksne i tilknytning til tekster barna lager. Det empiriske materialet ble samlet inn gjennom totalt ti besøk i to barnehager høsten 2006 og våren 2007. Hvert besøk varte i ca. 4 timer. Totalt har vi observasjoner og feltnotater fra tilnærmet 40 observasjonstimer. Dialogene som ligger til grunn for denne artikkelen, fant sted på ulike dager i tidsrommet mellom klokken 0800 og 1200. Vi opplevde at dette var en tid på dagen der barna hadde stor frihet til selv å kunne bestemme hva de ville holde på med.

Vi studerer dialoger mellom barn og voksne der barna befinner seg i sine "natural settings" (Denzin og Lincoln 2008: 4). Dialogene fant sted uten spesiell tilrettelegging med tanke på prosjektet. Dette metodiske valget innebar at vi var tett på femåringene i deres tekstproduksjon. Vi tok observasjonsnotater mens vi var i barnehagen og i etterkant av hvert besøk og kopierte alle tekstene vi hadde observasjonsnotater til.

Vi gjorde ikke lydopptak under datainnsamlingen, hvilket har sine åpenbare svakheter med tanke på å kunne gjengi de involverte aktørenes ytringer så korrekt som mulig. Vi var imidlertid alltid to forskere til stede under innsamlingen av data og samarbeidet om å skrive observasjonsnotater. Når en av oss deltok i dialog med barn, oppholdt den andre seg i umiddelbar nærhet med tanke på å kunne notere detaljert og fylldig den dialogen som utspant seg. I disse notatene har vi flere direkte sitater både fra barn og voksne. I tilfeller der vi begge var involvert i dialoger med barn, prøvde vi umiddelbart etterpå og så langt det var mulig, å rekonstruere de aktuelle dialogene.

Patton (2002) vektlegger verdien av en åpen observasjonsstrategi i kvalitativ forskning. Flere av femåringene lurte på hvorfor vi var i barnehagen hos dem. Vi fortalte dem om hensikten med vår tilstedeværelse. Vi sa at vi var nysgjerrige på om de tegnet og skrev i barnehagen, og hvordan de gjorde det.

Under besøkene i feltet plasserte vi oss i nærheten av barna når de laget tekster. Vi la vekt på å være imøtekommende og interesserte dersom noen av dem kontaktet oss for å vise frem det de hadde laget. Dette førte til at vi ble deltakere i dialoger med femåringene når de produserte tekster. I tillegg deltok vi også noen ganger aktivt ved blant annet å stille spørsmål til barna for å få mer utdypende kunnskap om tekstene deres. Vi fant dette særlig viktig i de situasjonene der personalet var opptatt med andre gjøremål.

Dialogene i vår studie foregikk ved et bord i barnehagen. Når barna produserte tekster, var personalet for det meste opptatt med andre gjøremål andre steder ved avdelingen. Dette innebærer at de fleste

dialogene vi har i tilknytning til barns tekstproduksjon, er mellom barna og oss som forskere. Det kan være at personalet valgte å trekke seg litt tilbake når vi var på besøk for å gjøre det lettere for oss å få kontakt med femåringene. En annen forklaring kan være at de fant det formålstjenlig å bruke tiden da vi var på besøk og var sammen med femåringene til mer praktiske oppgaver. En tredje mulig forklaring kan være at de anså oss som eksperter på feltet og at de av den grunn valgte å være perifere og mer tilbaketrukkne når barna laget tekster og vi var i barnehagen.

Vår tilstedeværelse har dermed bidratt til å generere data til prosjektet. Deler av dette materialet er grunnlaget for denne artikkelen. Ettersom vi valgte å gå inn i en deltakende rolle, finner vi det nødvendig å reflektere over vår egen subjektivitet. Dette er særlig viktig fordi studien fokuserer på relasjoner og samspill mellom mennesker. Vi har hatt en dobbeltrolle der vi har vært både observatører og forskere. Dette har gitt oss et godt grunnlag for forståelse av det innsamlede materialet. Dobbeltrollen er samtidig ikke uproblematisk. Det kan stilles spørsmål ved undersøkelsens reliabilitet når vi som forskere går inn som informanter slik vi har gjort i vår studie. Vår åpenhet og refleksjon over forskerrollen mener vi bidrar til å redusere reliabilitetsproblemet.

Vi har både samlet inn data om dialoger mellom barn og voksne samtidig som vi aktivt har deltatt i noen av disse. Flere av våre initiativer har vært spørsmål. Spørsmålene vi stilte til barna var åpne og knyttet til tekstene deres. Ifølge Heath (1982: 47) kan slike spørsmål ses som "real questions" der barnet og ikke den voksne kjenner det riktige svaret. Heath (ibid.) mener altså at dialoger der voksne stiller

slike spørsmål, i større grad er preget av symmetri enn dialoger der spørsmålene har en kontrollerende funksjon. Dette styrker, slik vi ser det, undersøkelsens validitet. Målet vårt er ikke å trekke generelle slutninger om dialogsamspill mellom barn og voksne, men heller å utvikle ny kunnskap om dette som kan danne grunnlag for videre refleksjon (Matre 1997: 57–58, Løkken og Søbstad 2006). Alle navnene som anvendes i artikkelen, er fiktive.

Næranalyser av fire dialoger mellom barn og voksne

Vi gjennomfører næranalyser av fire utvalgte dialoger. Dialogene presenteres som sammenhengende tekst, og de konkrete ytringene er satt i kursiv. Vi anser en slik presentasjonsform som velegnet for å få frem helheten i dialogsamspillet og situasjonen som dialogene ble utviklet i, det Linell (1998) kaller for den lokale konteksten. I dialog 1 har vi brukt det internasjonale fonetiske alfabetet for å få frem barnets spørsmål knyttet til en bestemt språklyd.

”Du må tegne kyllinggryten.”

Dialog 1 – Maja, Gunn, Rita og Eva
Maja på fem år sitter sammen med flere barn ved et stort bord i barnehagen. Det sitter to forskere (Rita og Gunn) ved bordet mens en av de ansatte (Eva) oppholder seg i nærheten. Rita sitter ved tverrenden av bordet, og Gunn ved den ene langsiden. Maja sitter ved den samme langsiden som Gunn. Mellom dem er det to jenter. Det

ligger papir og skrivesaker på bordet.

Maja henvender seg til Rita og spør: ”Hva er det beste du vet å spise?” Rita svarer: ”Det er kyllinggryte, det.” Maja tar et ark og en tusj fra bordet og blir sittende å se ned på arket. Hun retter blikket mot Eva og sier: ”Du Eva, hvordan skrives [ʃ] (bokstavkombinasjonen k-y) i kylling?” Eva svarer: ”k y”. Maja begynner å skrive fra venstre mot høyre. Når hun kommer til slutten av ordet ”kylling”, stopper hun opp og ser igjen på Eva. Hun spør: ”Du Eva, hvordan skrives [ŋ] (bokstavkombinasjonen n-g) da?” Eva svarer: ”n g”. Det skriver Maja før hun fortsetter å skrive ordet ”gryte”. Mens hun skriver ”kyllinggryte”, ser hun vekselvis på Gunn og Rita som nikker bekreftende til henne etter hvert som hun finner ut hvilke bokstaver ordet består av. Når ordet ”kyllinggryte” er ferdigskrevet, sier Maja til Eva: ”Du må tegne kyllinggryten.” Det gjør Eva. Deretter ser Maja bort på Gunn igjen og spør: ”Hva liker du å spise?” Gunn svarer: ”Jeg er veldig glad i fisk.” Maja skriver ”fisk”, denne gangen fra høyre mot venstre. Hun sier så til Eva: ”Nå må du tegne fisken,” og det gjør Eva. Deretter henvender Maja seg på ny til Gunn og spør: ”Hva liker du mer å spise da?” Gunn svarer: ”Pannekaker.” Maja skriver ”pannekake” fra høyre mot venstre, før hun enda en gang sier til Eva: ”Og så må du tegne bollen med pannekakerøre.” Når pannekakerøren er ferdigtegnet, sier hun til Gunn: ”Og så skal du tegne pannekaken.” Gunn tegner først en sirkel før hun spør: ”Hva skal være på pannekaken?” Maja sier: ”Det må være sukker og blåbærsyltetøy på den.” Så spør hun Gunn enda en gang: ”Er det mer du

liker?" "Ja, jeg er så glad i kake," svarer Gunn. Maja skriver "kake", også denne gangen fra høyre mot venstre og sier til Gunn: "Tegn kaken. Du må snu arket andre veien når du skal tegne kaken." Gunn tegner først et kvadrat før hun spør: "Hva skal vi pynte kaken med da?" Maja svarer: "Vi må ha lys. Vi må ha fire lys – et rødt, et rosa, et gult og et blått lys skal vi ha." Gunn tegner de fire lysene på kaken. Deretter sier Maja: "Kaken må pyntes og pynten skal være 6 jordbær – tre her og tre der." Hun peker øverst og nederst på tegningen av kaken hvor hun vil at de skal være. Hun sier videre: "Vi må huske å få med det grønne på jordbærene også og så skal kaken pyntes med ett bringebær, tre blåbær og ett gult eple."



Figur 1. Majas tekst.

Eksemplet viser hvordan Maja tar initiativ til dialog. Hun tar et sterkt initiativ i form av et spørsmål ("Hva er det beste du vet å spise?"). Spørsmålet krever respons, og

den voksne responderer adekvat når hun svarer ("Det er kyllinggryte, det"). En slik adekvat respons kan ha bidratt til at Maja fortsetter å ta sterke initiativ. Alle Majas initiativer er sterke. Hun stiller både spørsmål og ytrer imperativer rettet mot de voksne. Maja spør for eksempel Gunn hva hun liker å spise. Gunn svarer at hun er veldig glad i fisk hvorpå Maja, etter selv å ha skrevet ordet "fisk", pålegger Eva å tegne fisken ("Nå må du tegne fisken").

Responsene fra de voksne er alle adekvate. De følger Majas initiativer. De svarer på spørsmålene fra henne og utfører den/de handlingen(e) hun pålegger dem å gjøre. De voksne er imidlertid ikke kun respondenter i denne dialogen. En av dem tar også selv sterke initiativer. Det skjer for eksempel etter at Gunn har tegnet pannekaken. Da spør hun Maja: "Hva skal være på pannekaken?" Litt lenger ut i dialogen tar den voksne nok et sterkt initiativ og spør Maja: "Hva skal vi pynte kaken med da?" De sterke initiativene fra den voksne er tydelig forankret i den tematikken Maja har introdusert. De er alle knyttet til den konkrete teksten som utformes i fellesskap mellom Maja og de voksne. Det er Maja som både legger premissene og som styrer samtalen tematisk. De voksne er lyttende til det hun sier og forholder seg aktivt og deltakende til den tekstprosessen hun har satt i gang. På denne måten blir samspillet mellom Maja og de voksne det som driver teksten fremover. Gjennom dialogen "snakkes" Majas tekst frem. Det er samspillet mellom de voksne og Maja som bidrar til at teksten blir til. Det er gjennom dialogen at teksten både får sin form og sitt innhold.

Dialog 2 – Ingrid og Gunn

Ingrid på fem år sitter ved et bord sammen med andre barn som holder på

med ulike aktiviteter. Gunn sitter ved siden av henne ved bordet. Ingrid begynner å tegne og lager først en stor figur som hun fargelegger rosa, rød og brun. Gunn spør: "Hva er det du lager?" Ingrid ser på henne og sier: "Jeg vet ikke." Hun begynner å tegne i det øverste høyre hjørnet av arket og sier: "Dette er ei jente med den ene armen i været." Gunn nikker til henne. Deretter begynner Ingrid å skrive bokstaver. Hun skriver fra venstre mot høyre. Først skriver hun "hirri". Hun ser på Gunn og spør: "Hva har jeg skrevet her?" Gunn peker på hver bokstav samtidig som hun uttaler den tilhørende språklyden. Ingrid ler når hun hører hva det er hun har skrevet. Ingrid sier: "Hva er 'hirri'?" Gunn svarer: "Det vet jeg ikke, men det er det som står der." Deretter skriver Ingrid "riha". Nok en gang ser hun på Gunn og spør: "Enn her da? Hva står det her da?" Igjen peker Gunn på hver bokstav og uttaler den tilhørende språklyden. Begge ler av det Ingrid har skrevet. Ingrid fortsetter å skrive. Hun skriver følgende: "an", "ri" og "ap". Når hun er ferdig med å skrive dette, spør hun: "Hva står det her da?" Gunn peker på de tre bokstavkombinasjonene og uttaler språklydene til den enkelte bokstaven i hver kombinasjon. Til slutt skriver Ingrid navnet "Rigmor". I denne barnehagen var små lapper klistret til bordene med navn som identifiserte barns og voksnes sitteplasser ved måltidet. Ingrid sitter nå på assistent Rigmor sin plass. Hun ser gjentatte ganger ned på navnelappen som er festet til bordet mens hun skriver "Rigmor". Ingrid er ferdig med tegningen sin. Hun reiser seg fra bordet og sier til Gunn: "Denne skal du

få." Gunn tar imot tegningen. Hun snur den og sier: "Kan du være så snill å skrive navnet ditt slik at jeg kan huske hvem jeg har fått denne tegningen av?" Ingrid svarer: "Ja." Hun setter seg ned igjen og skriver navnet sitt slik: "Ingrd". Med en brun tusj tegner hun noe som kan minne om baksiden på en konvolutt. Navnet blir stående inni "konvolutten". Når Ingrid gir fra seg teksten sin, sier hun: "Nå husker du at det var jeg som gav deg denne."



Figur 2. Ingrids tekst.



Figur 3. Ingrids baksidetekst.

I dette eksemplet sitter Ingrid og Gunn sammen ved bordet. Det er den voksne, Gunn, som tar initiativ til dialog her. Det gjør hun ved å ta et sterkt initiativ i form av et spørsmål ("Hva er det du lager?"). Ingrid responderer adekvat og forteller at hun ikke vet hva det er hun har tegnet. Hun fortsetter med et svakt initiativ med informasjonsfunksjon og setter ord på hva hun har tegnet ("Dette er ei jente med den ene armen i været"). Responsen fra Gunn er kun et nikk. Når Ingrid begynner å skrive, tar hun flere sterke initiativ i form av spørsmål. Hun spør Gunn hva det er hun har skrevet, og Gunn følger opp ved å lese høyt det som står på papiret. Samtidig som Gunn leser, peker hun på de ulike bokstavene Ingrid har skrevet. Hun responderer således både verbalt og ikke-verbalt. Avslutningsvis ser vi hvordan Gunn initierer ved å spørre Ingrid om hun ikke kan skrive navnet sitt på baksiden av teksten. Hun begrunner hvorfor hun ber henne gjøre dette ("...slik at jeg kan huske hvem jeg har fått denne tegningen av"). Ingrid responderer ved å signere teksten. Hennes siste kommentar er også en del av responsen. Der artikulere hun sin forståelse av det Gunn allerede har bedt henne gjøre ("Nå husker du at det var jeg som gav deg denne").

Dialog 3 – Hanna og Siri

En tidlig morgen i slutten av november sitter Hanna på fem år ved et langbord i kjøkkenarealet i barnehagen med fargeblyanter og papir foran seg på bordet. Den voksne, Siri (forsker), sitter ved siden av henne. Hun ser på det Hanna tegner spør: "Hva holder du på med?" Hanna svarer: "Jeg tegner." På arket har hun tegnet en stor, lyseblå firkant som fyller så å si hele arket.

Firkanten har hun delt i to deler med en horisontal linje i øvre del. Siri spør deretter: "Hva tegner du?" Hanna sier: "Jeg tegner et hus. Huset vårt." Hun tegner videre samtidig som hun sier: "Det er Erik som er inne i huset og jeg som står utenfor. Inni huset er det ei trapp." Deretter tegner hun et juletre med gul stjerne i toppen samt fem hjerter, tre over juletreet, to ved siden av det. Hun fargelegger treet lysegrønt mot en lysegrønn bakgrunn, hjertene farger hun gule. Tegningen av broren inne i huset får gult ansikt og lysegrønne klær. Hanna sier: "Vi gleder oss til jul." Så skriver hun to navn i øvre del av huset med henholdsvis grønn og gul farge og sier: "Dette er navnet mitt og navnet til broren min." Oppe til høyre i huset tegner hun en sirkel med to prikker og to streker inni. Hanna tegner også en litt større sirkel oppe i det høyre hjørnet av arket, utenfor huset, skriver bokstavene "kr" inni den og fargelegger dem gule. Hun kommenterer ikke disse sirkelene, og Siri spør heller ikke hva de betyr.



Figur 4. Hannas tekst.

Det er den voksne, Siri, som tar initiativ til denne samtalen vedrørende barnets tekst. Hun tar et sterkt initiativ i form av et spørsmål og spør Hanna hva hun gjør. Hanna responderer med en adekvat respons bestående av en toordsytring og forteller at hun tegner. Denne responsen følger Siri ytterligere opp ved å ta nok et sterkt initiativ. Hun stiller igjen et spørsmål, men er denne gangen mer konkret og spør Hanna hva hun tegner. Hanna responderer adekvat også denne gangen og forteller at hun tegner et hus. Deretter gir hun ytterligere informasjon om innholdet i tegningen sin med ytringer som kan karakteriseres som svake initiativer med informasjonsfunksjon. Hun utdyper først hvem sitt hus det er ("Det er huset vårt"). Deretter forteller hun hvem som befinner seg både utenfor og inni det aktuelle huset ("Det er Erik som er inne i huset og jeg som står utenfor"). Videre setter hun ord på en konkret ting som befinner seg inne i huset ("Inni huset er det ei trapp"). Hanna uttrykker også en følelse hun kjenner på i tilknytning til tegningens innhold ("Vi gleder oss til jul"). Til slutt forteller hun hvem sine navn hun har skrevet ("Dette er navnet mitt og navnet til broren min"). De to sterke initiativene fra den voksne som sitter ved siden av Hanna bidrar i dette eksemplet til at dialogen både settes i gang og utvikles.

Dialog 4 – Hanna og Siri

Femårige Hanna har nettopp spist opp frokostgrøten sin og sitter alene ved et bord i barnehagen. Hun sitter og tegner når en voksen kommer bort til bordet. Siri (forsker) stiller seg ved siden av Hanna og ser ned på henne og spør: "Hva har du tegnet her?" Hanna svarer: "Det er et hus men det er ikke det huset som jeg bor i." Hun fortsetter å

tegne. Siri blir stående ved siden av henne. Hun peker på de ulike figurene på papiret og spør videre: "Enn det, da? Hva er det?" Hanna svarer ikke og holder blikket festet på tegningen. Deretter snur hun arket, strekker hånden mot en eske med fargeblyanter og tar flere fargeblyanter i samme hånd. Så begynner hun å tegne med alle blyantene samtidig. Hun beveger hånden både i loddrette bevegelser over papiret og i sirkler. "Hva gjør du nå?" spør Siri. Hanna sier: "Jeg synes rød og blå er fine farger." Kort tid etter legger hun fargeblyantene tilbake i esken og reiser seg fra bordet. Tegningen ligger igjen.



Figur 5. Hannas tekst.

I dette eksemplet er det den voksne som tar de sterke initiativene. Hun stiller fire spørsmål rettet mot Hannas tegning ("Hva har du tegnet her?" "Enn det, da?" "Hva er det?" "Hva gjør du nå?"). Spørsmålene krever svar fra Hanna. Det er rimelig å anta at Siri her forsøker å få Hanna til å utdype tegningen sin. Hanna gir en adekvat respons på det første spørsmålet. På de to neste responderer hun ikke verbalt, men forholder seg taus. Dette gjør at samtalen ikke

videreføres. På det siste spørsmålet fra Siri ("Hva gjør du nå?") responderer Hanna verbalt, men tilsynelatende ikke på det som Siri spør om. Hun gir en inadekvat respons og forteller at hun synes fargene rød og blå er fine farger, rydder opp etter seg og går fra bordet – uten å ta med tegningen sin.

Diskusjon

Vi har nærlest og analysert fire dialoger mellom femåringer og voksne i barnehagen. Dialogene omhandler barnas egeninitierte tekster i barnehagens hverdagsliv. I den videre teksten diskuterer vi først hvordan de voksne deltar i de fire dialogene. Deretter drøfter vi hvilken betydning de voksnes deltakelse i dialogspill, slik vi har observert det, kan ha for barnas tekstproduksjon. Videre berører vi de voksnes maktposisjon. Vi problematiserer de voksnes makt i dialogspill med barn og løfter frem den muligheten som ligger i voksnes makt når det gjelder å støtte barns tekstproduksjon og skriftspråkstilleggelse.

Den første dialogen kom i gang etter initiativ fra barnet. I de tre andre dialogene var det de voksne som tok initiativ til spill med barna om tekstene deres. I dialog 1 ble de voksne medskapere i barnets tekstproduksjon. Barnets tekst er et resultat av det gjensidige spillet mellom henne og de voksne. De voksnes bidrag var både å respondere på barnets gjentatte sterke initiativ og samtidig selv ta initiativ til å drive samtalen og teksten hennes fremover. De var sensitive overfor barnet og tonet seg inn mot det som syntes å være hennes ønske om dialog i tilknytning til tekstproduksjonen. Barnet hadde regien og fikk de voksne med seg slik at deltakerne

hadde et felles tema i dialogen. Teksten er et resultat av et tett dialog samarbeid mellom barnet og de voksne. Prosessen med å lage teksten foregikk gjennom dialogspillet mellom femåringer og de voksne.

I den andre dialogen gikk den voksne fra innledningsvis å være en mottaker av informasjon om barnets tekst til å bli en respondent som synliggjorde for barnet det hun hadde skrevet. Barnet responderte adekvat på det innledende spørsmålet fra den voksne om hva hun hadde laget. Deretter begynte hun selv å stille spørsmål til den voksne om hva det var hun hadde skrevet. Selv om det var den voksne som initierte til dialog, ble barnet en aktiv og styrende part i det videre dialogspillet.

Også i den tredje dialogen var det den voksne som tok initiativ til spill. Hun stilte et generelt spørsmål om barnets aktivitet ("Hva holder du på med?"). Når femåringer hadde svart, fulgte den voksne opp med et mer spesifikt spørsmål til den samme aktiviteten ("Hva tegner du?"). Barnet responderte ved å informere presist om tekstens innhold og sine følelser i tilknytning til tekstens tema (jul). Den voksne fikk dermed tilgang til barnets tekst gjennom den muntlige beskrivelsen barnet gav. Gjennom dialogspillet ble den voksne en lytter til det barnet valgte å si om teksten sin. Hun ble en som barnet kunne dele teksten sin med.

I den fjerde er det også den voksne som tar initiativ til dialog. Det gjør hun ved å stille spørsmål. Barnet responderer adekvat, og den voksne lytter til det barnet sier. Hun følger imidlertid ikke opp den responsen barnet allerede har gitt, men tar i stedet tre nye sterke initiativ i form av spørsmål som krever at barnet utdyper og presiserer detaljer om tegningen sin. Responsene fra

barnet på disse initiativene er henholdsvis å unnlate å svare og å gi en inadekvat respons. Dialogen avsluttes når barnet reiser seg og forlater bordet og lar tegningen ligge igjen.

Vi vet at barn lærer både gjennom og om språk ved å delta i dialoger om det som opptar dem sammen med voksne (Gjems 2011). Vår studie viser hvordan voksne både kan engasjere seg underveis i tekstprosessen og være aktivt deltakende i dialoger om barnas tekster. Slik vi ser det, kan slike dialoger ha stor verdi for femåringer som er aktive når det gjelder utforskning av tekst og skrivning. Når voksne viser interesse for barnas tekster, signaliserer de at det barna beskjeftiger seg med, har betydning. Femåringenes valg av aktiviteter anerkjennes dermed av de voksne. En slik form for anerkjennelse og bekreftelse er en viktig motivasjonsfaktor som kan medføre ønske om å lære mer samt gi barna økt tro på egen mestring. I dialog 2 ler både barnet og den voksne når de sammen snakker om barnets utforming av ord og bokstaver. På denne måten kan voksne, gjennom deltakelse i dialoger med barn om deres egne tekster, bidra til at konteksten for læring om tekst blir lystbetont (Lillemyr 2011).

Voksnes deltakelse i dialog med barn om tekstene deres kan videre bidra til at det barna uttrykker med tegning eller skrivning, blir artikulert og dermed tilgjengelig og forståelig også for andre. Når voksne for eksempel stiller spørsmål i tilknytning til tekstene barna lager, får tekstene deres en kommunikativ funksjon som kan motivere dem til å tegne og skrive mer. I dialog 2 kan Ingrids interesse for å arbeide mer med teksten sin ha blitt styrket av den interessen den voksne viste ved å stille spørsmålet "Hva er det du lager?" Den voksnes ønske om at Ingrid skulle skrive navnet sitt på

tegningen, bidro til at barnet utvidet teksten sin. Den fikk derfor også en bakside med navnet hennes som viser hvem som er tekstens produsent. Gjennom dialogen med den voksne, fikk barnet erfaring med betydningen av å skrive navnet sitt. Kanskje får barn også en tydeligere oversikt over sine egne tekster når de får anledning til å snakke om dem? Det kan være med på å øke barns opplevelse av å lykkes. Spørsmål fra de voksne i tilknytning til barnas tekster, kan oppfattes som relevante og således gjøre det meningsfullt for dem å snakke om tekstene sine. Det har også betydning, slik vi ser det, at de voksne responderer på initiativ fra barna, når de for eksempel spør om hvordan bokstaver eller ord skrives, når de spør om hva de selv har skrevet eller når de inviterer voksne til å være med å lage teksten slik vi så i dialog 1. Voksne som responderer adekvat på slike initiativ, kan hjelpe barna til selv å se sammenhengen mellom for eksempel fonem og grafem og støtte dem til å lese det de selv har skrevet. Dette kan i seg selv bidra til økt lærelyst og skriveglede hos barn (Gustafsson og Mellgren 2005).

Våre eksempler kan videre illustrere hvilke muligheter for dialogsamspill mellom barn og voksne som kan oppstå når voksne befinner seg i nærheten av der barna holder på med ulike aktiviteter. Når voksne setter seg ned sammen med barna der de er, det være seg ved et bord eller på gulvet for den saks skyld, gjør de seg "spillbare" og tilgjengelige. De åpner opp for at dialoger kan finne sted og viser at de er mottakelige for det barna eventuelt måtte ha på hjertet. Det er rimelig å anta at det blir lettere for barna å henvende seg til voksne som ikke bare er på vei mot andre gjøremål når de ser at barna er i aktivitet. Slik vi ser det, vil de voksne kunne få til-

gang til deltakelse i dialoger med barna og således bidra til å oppfylle rammeplanens mandat om å skape et rikt språkmiljø i barnehagen når de setter av tid til det og oppholder seg der barna er.

Gode intensjoner om dialog fra de voksne fører imidlertid ikke nødvendigvis til dialoger som barn har lyst til å delta i. I den fjerde dialogen finner vi grunn til å spørre hvorvidt barnets måte å respondere på kan forstås som et signal om at hun ikke ønsker å snakke om teksten sin akkurat da. Selv om voksne gir uttrykk for interesse og vilje til å samtale med barn om tekstene deres, er det ikke gitt at barna selv finner dette like relevant og meningsfylt. Derfor blir det viktig at voksne reflekterer over barnas responser eller mangel på sådanne og evner å tilpasse seg de signalene barna gir. I vårt eksempel kan det virke som om den voksne ikke reflekterer over barnets taushet, men i stedet tar et nytt sterkt initiativ i form av spørsmål. Selvsagt skal barn få lage tekster uten at voksne alltid skal snakke med dem om det de lager, men verdien av voksne som signaliserer at de har tid og at de ønsker å delta i dialoger med barna skal, etter vår mening, ikke underverdes.

Voksnes tilstedeværelse og deltakelse i dialog kan ha betydning for den tekstproduksjonen som barna engasjerer seg i. Hvordan voksne velger å respondere på et barns initiativ til dialog om egen tekst, eller hvorvidt og hvordan de voksne selv velger å ta initiativ til dialog, kan ses i sammenheng med makt. Makt gir mulighet til både å initiere og avslutte dialoger og til å definere hva som er relevant og gyldig å snakke om i en gitt situasjon (Svennevig 2001). Voksne har, i kraft av sin posisjon og kompetanse, mer makt enn barn. Det er ikke et mål å utligne det asymmetriske forholdet mellom

barn og voksne. Barn i barnehagen trenger voksne som bruker kompetansen sin til å tilføre for eksempel dialoger de har med barna om tekstene deres noe mer enn barna selv kan bidra med (Linell og Gustavsson 1987, Gjems 2011). I et pedagogisk perspektiv er utfordringen for de voksne å bruke sin maktposisjon positivt til å skape dialoger barna opplever som relevante og der barna selv kan få bestemme hva de vil si om teksten sin. Vi har vist at voksnes deltakelse i dialoger med barn kan bidra til at det barn produserer av tekst, blir artikulert og dermed tilgjengelig og forståelig for andre. Tekstene kan dessuten også bli tydeligere for barna selv når de får snakke om dem. Det er, på tross av dette, grunn til å reflektere over hvorvidt voksnes tilstedeværelse og spørsmål knyttet til barns tekster, i seg selv utgjør en uuttalt forventning om at de skal sette ord på sine egne tekster. Basert på studien vår, er det etter vår mening viktig at voksne stiller spørsmål til tekster barn produserer. Samtidig må voksne være seg bevisste den maktposisjon de er i slik at de ikke bruker makten sin til å påvirke hva barna skal si om sin egen tekst og tvinge frem dialoger om tekstene deres. I verste fall begynner barna å lage tekster de vet det blir enkelt å snakke med de voksne om (Hopperstad og Semundseth 2010). Det er derfor, etter vår mening, avgjørende at de voksne er sensitive og lydhøre i møter med barn som produserer tekster på eget initiativ. De voksnes fysiske plassering influerer også på samspillet med barna. I de tre første dialogene, sitter de voksne ved siden av eller rett overfor barna ved bordet slik at det er lett for begge parter å etablere blikkontakt. Barna fornemmer kanskje at de voksne har bedre tid til dialogsamspill når de setter seg ned ved siden av dem i stedet for å bli

stående bak dem og se ned på det de gjør på papiret slik tilfellet var i dialog 4?

Avslutning

De rike anledningene til dialogspill som hverdagslivet i barnehagen gir tilgang til, kan med fordel utnyttes bedre med tanke på barnehagen som en læringsarena (Gjems 2011). Voksne som befinner seg i nærheten av der barna beskjeftiger seg med ulike aktiviteter, har god anledning til å skaffe seg kunnskap om hva de ulike barna er interesserte i. I neste omgang kan

det å gjøre bruk av det man vet barna er opptatte av, være en fruktbar vei til økt interesse og motivasjon for videre læring (Hopperstad, Semundseth og Lorentzen 2009). Barnehagens hverdagsliv og de mange hverdagsaktivitetene som spontant utspiller seg der, er viktige læringsarenaer. Studien vår viser at voksne som er i dialog med barn og som viser interesse for barns tekster, kan ha stor betydning for femåringers tekstproduksjon og skriving. Den gir et sterkt argument til å oppfordre ansatte i barnehagen til å uttrykke sin interesse for barns tekster og aktivt delta i dialog med dem om tekster de produserer på eget initiativ.

Litteratur

- Bakhtin, M. 1981. *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Redigert av Michael Holquist, Austin: University of Texas Press.
- Björklund, E. 2003. *Att erövra literacitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg studies in educational sciences 270. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Borg, E., Kristiansen, I. H. og Backe-Hansen, E. 2008. *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsstatus*. Rapport nr. 6/08. Oslo: NOVA.
- Bruner, J. 1978. The role of dialogue in language acquisition. I: Sinclair, A., R.J. Jarvella og W.J.M. Levelt, red. *The Child's Concept of Language*. New York: Springer.
- Clark, K. og Holquist, M. 1984. *Mikhail Bakhtin*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Christie, J. 1992. *Play and Early Literacy Development*. New York: State University of New York Press.
- Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. 2008. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dyson, A. H. 1989. *Multiple Worlds of Child Writers. Friends Learning to Write*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, A. H. 1993. *Social Worlds of Children Learning to Write in an Urban Primary School*. New York: Teachers College Press.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge UK: Polity Press.
- Gjems, L. 2009a. *Hva lærer barn når de forteller? Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. 2009b. Sosiokulturelle perspektiver på samtalen som læringsarena – spørsmål som inviterer barn til språklig deltakelse. *FoU i praksis* 3(2): 9–24.

- Gjems, L. 2011. Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I: Gjems, L. og G. Løkken, red. *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Cappelen Damm AS.
- Green, J. og Bloome, D. 1997. Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. I: Flood, J., S.B. Heath, and D. Lapp, red. *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*. New York: MacMillan: 181–201.
- Gustafsson, K. og Mellgren, E. 2005. *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg studies in Educational Sciences 227. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hagtvet, B.E. 2002. *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Heath, S. B. 1982. Ethnography in education: Defining the essentials. I: Gilmore, P og A. Glatthorn, red. *Children in and out of school*. Washington DC: Centre for Applied Linguistics: 33–55.
- Hopperstad, M. 2002. *Når barn skaper mening med tegning. En studie av seksåringers tegninger i et semi-otisk perspektiv*. Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Hopperstad, M. H., Semundseth, M. og Lorentzen, R.T. 2009. Hvilke interesser synes å motivere femåringer til å skrive i barnehagen? *FoU i praksis* 3(2): 45–63.
- Hopperstad, M. H., og Semundseth, M. 2010. Femåringers tekster i et multimodalt perspektiv. I: Smidt, J. red. *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag: 275–298.
- Kunnskapsdepartementet 2011. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lillemyr, O. F. 2011. *Lek – opplevelse – læring*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Linell, P. og Gustavsson, L. 1987. *Initiativ och Respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Tema Kommunikation. SIC 15. Universitetet i Linköping.
- Linell, P. 1998. Situation definitions, activity types and communicative genres. I: Linell, P., red. *Approaching dialogue. Talk, interactions and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lorentzen, R. T. 2003. Skriftspråkstimulering i førskolealder. I: I. Austad, red. *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag: 213–258.
- Lorentzen, R. T. 2007. Samtale som støtte for skrijving – ein studie av elevar på 1. trinn som skriv på datamaskin. I: Guldal, T. M., G. Karlsen, G. Løkken, F. R. Rønning og T. Steen-Olsen, red. *FoU i Praksis 2006, Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag: 147–161.
- Lorentzen, R. T. 2008. Å skrive i alle fag? I: Lorentzen, R. T. og J. Smidt, red. *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget: 9–22.
- Løkken, G. og Søbstad, F. 2006. *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Matre, S. 1997. *Mennlege tekstar hos barn. Ein studie av barn 5–8 år i dialogisk samspill*. Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Nilsen, R. D. 2000. *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringssprosessen*. Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Pahl, K. 1999. *Transformations. Meaning Making in Nursery Education*. London: Trentham.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3. utg.). Newbury Park, CA: Sage.
- Semundseth, M. 2006. Førskolebarns tekstproduksjon i hjemmet. *Barn* 4: 31–44.
- Semundseth, M. og Hopperstad, M. H. 2011. "Dette er et hus": Om interesser i barnehagebarns tekster – og de voksne... I: Smidt, J., R. Solheim og A. J. Aasen, red. *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag. Skriveopplæring og skriveforskning*. Trondheim: Tapir Forlag.

- Smidt, J. 2004. Et dialogisk og økologisk syn på tekster, norskfag og kultur. I: J. Smidt, red. *Sjangrer og stemmer i norskrommet*. Oslo: Universitetsforlaget: 15–37.
- Steffensen, B. 1991. *Fiktion som teksthandling*. København: Akademisk Forlag.
- Svennevig, J. 2001. *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk.
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, NY: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. 1991. *Voices of the Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Marit Semundseth, Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning
Th. Owesens gt. 18, NO-7044 Trondheim, Norge
E-post: mse@dmh.no

Marit Holm Hopperstad, Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning
Th. Owesens gt. 18, NO-7044 Trondheim, Norge
E-post: mah@dmh.no