

Fagsamtaler i barnehagen

Liv Gjems, Turid Thorsby Jansen & Kristin Rydjord Tholin

Høgskolen i Vestfold, Norge

Title: Issues of Educational Policy and Educational Activities in Norwegian kindergartens

Abstract: The intention with this article is to develop knowledge about the potential in conversations about different subjects in early childhood education (ECE). The Research question is "How can ECE teachers engage children to take active participants in conversations about different subjects". Through language people share experiences and develop understanding for events and phenomena. We-observed spontaneous and planned conversations between children and ECE teachers. The observations reveal that the teachers ask many questions in subject conversations, and mainly talk to one child at a time. The children rarely asked questions to each other. The ECE teachers choices of pedagogical material are of importance for the children's participation.

Keywords: Conversations about educational subjects; Shared focus; Dialogue; Learning; Conversational competence in preschool.

Email: turid.t.jansen@hive.no, liv.gjems@hive.no, kristin.r.tholin@hive.no

Peer-reviewed article Sent to reviewers: February 2012, Accepted: September 2012, Published: 14 December 2012

Barnehagenes styringsdokumenter, barnehage-loven (Kunnskapsdepartementet, 2010, heretter KD, 2010) og Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011, heretter KD, 2011), legger tydelige føringer for at barn skal utvikle kunnskaper og ferdigheter i barnehagen. Formålet med denne artikkelen er å bidra med forståelser for det potensialet som ligger i samtaler mellom barn og personale i tilknytning til arbeid med faglige temaer. Faglige samtaler kan betraktes som en arbeidsmåte som både etterkommer samfunnsmandatets føringer om barns rett til medvirkning og at barn skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter (KD, 2011).

Tema for denne artikkelen er hvordan førskolelærere kan invitere barn til å delta i samtaler om faglige temaer. I studien har vi avgrenset oss til å studere samtaler mellom førskolelærere og barn, og ikke barn og assistenter, fordi førskolelærerne er pedagogiske ledere i barnehagene. For å avgrense fokus har vi valgt samtaler der førskolelærerne inviterte til å snakke om et faglig tema, og ikke de som barna tok initiativ til.

Vi omtaler disse samtalerne som fagsamtaler. Fagsamtalen har som formål at førskolelærere og barn sammen skaper eller utvider forståelser og kunnskap om et tema. Med fagsamtaler mener vi både samtaler som har en planlagt intensjon og spontane samtaler. I planlagte samtaler har førskolelærere til hensikt å introdusere eller utvikle et tema og skape interesse for kunnskaper som er viktige i prosjekt- eller temaarbeid. Temaet kan være valgt fordi barn har vist interesse for ulike spørsmål. Fagsamtaler er også alle samtaler som inntreffer spontant uten at de er planlagt i forkant. De kan springe ut av barns interesse og nysgjerrighet for ting og hendelser de er opptatte av der og da, og som førskolelærere spontant tar tak i. Ideelt sett handler begge former for fagsamtaler om å introdusere tema og inspirere barn til å engasjere seg i et tematisk fellesskap med andre der de utforsker noe og deler kunnskaper.

Fagsamtalene skiller seg fra samtaler knyttet til mer individuelle, personlige og relasjonelle spørsmål. Et barn kan for eksempel fortelle om et bursdagselskap, et annet barn om et besøk

hos farmor, uten at de utvikles til samtaler om mer felles faglige tema, som familiekonstellasjoner eller bursdagstradisjoner. Disse samtaler har en viktig plass i barnehagen, men er ikke omhandlet i denne artikkelen. Vel vitende om at det relasjonelle og personlige på den ene siden og et saksfokus på den andre siden alltid opptrer samtidig (Skjervheim, 1996), ønsker vi å se nærmere på hvordan førskolelærere bidrar til faglig innhold i samtaler.

Et viktig argument for å løfte fram samtalsens sentrale rolle i pedagogisk arbeid er at barn i barnehagealder skaffer seg kunnskap (Snow, 2000) om omgivelsene gjennom samhandling og samtaler med andre. Det er derfor viktig at førskolelærere støtter dem i å undersøke det de er opptatt av eller lurer på. Ifølge barnehageloven (KD, 2010) skal barn få utfordringer som bidrar til at de utvikler kunnskaper og ferdigheter. Mange barnehager har valgt prosjekter med barn som en arbeids- og læringsform for å imøtekomme samfunnsmandatets føringer. Prosjektarbeid er utforskende i sin form og kan ivareta barns rett til medvirkning (Dahlberg & Moss, 2006). Både samtaler i tilknytning til faglige prosjekter og samtaler som inntreffer spontant mens barn og barnehagens personale spiser, leker tegner eller går på tur, kan dreie seg om spørsmål og temaer knyttet til fagområder i rammeplanen.

Kommunikasjon og samtaler er de aktiviteter vi finner mest av i barnehager (Snow, 2000), enten det er som hovedaktivitet eller i tilknytning til andre aktiviteter som gjøres. I de aller fleste interaksjoner mellom førskolelærere og barn foregår det språklige utvekslinger om det man gjør eller er opptatt av. Vårt fokus er de muntlige samtalerne, men de språklige utvekslingene innbefatter også den kroppslige kommunikasjonen. Forskning viser at noen samtalepraksiser hemmer mens andre fremmer barns aktive deltakelse i samtalen (Gjems, 2011; Wells, 2007). I denne artikkelen vil vi undersøke problemstillingen: *Hvordan engasjerer førskolelærere barn til aktiv deltakelse i samtaler om faglige temaer?* Vi vil belyse hvordan førskolelærere inviterer barn til å delta i samtaler om et faglig saksinnhold og hvordan de tar i bruk pedagogisk materiell for å skape felles oppmerksomhet og forankring. Vi vil undersøke hvordan førskolelærere skaper situasjoner der barn kan lære sammen og av hverandre. Videre vil vi diskutere hvordan et felles faglig tema kan videreutvikles gjennom bruk av pedagogisk materiell og inviterende spørsmål.

TEORETISKE PERSPEKTIVER

Samtalen som arena for å dele og utvikle kunnskap

En samtale er en språklig interaksjon som finner sted når to eller flere er vendt mot de samme perseptuelle eller mentale fokus (Ninio & Snow, 1996). Samtaler er pedagogiske aktiviteter som kan støtte barns læring og utvikling på det sosiale, kulturelle og språklige feltet, og for utvikling av selvforståelse og kunnskap. Gjennom samtaler skaper barn og voksne mening sammen og utvikler forståelse på nye områder. I samtaler mellom voksne og barn i barnehagen er gjerne meningsinnholdet i det man snakker om knyttet til hendelser og aktiviteter som gjennom språk og handling kan bli utdypet og forståelige. Mening, eller betydningsinnholdet i det vi samtaler om, ligger innkodet i de mange språklige bidragene samtalepartnere ytrer i samtalerne, og formidles både gjennom ord og gjennom hvordan ord uttales og måter noe sies på. I følge Halliday (1993) representerer språk det viktigste grunnlaget for kunnskap, og språklig aktivitet og deltakelse i samtaler med andre er den prosess som gjør erfaringer om til kunnskap. Halliday påpeker at det er når vi snakker om våre erfaringer og deler antakelser og synspunkt med andre, når vi formulerer oss og møter andres reaksjoner og responser, at vi kan trekke ut kunnskap om det vi har erfart. I all forskning om læring og undervisning blir språkets rolle løftet fram som meget sentralt (blant andre Halliday, 1975; Hasan, 2002a; Säljö, 2006; Wells, 1999a). Språket gir informasjon om ulike tema, og det gjør barn oppmerksomme på hvilke sosiale praksiser som gjelder i den pedagogiske konteksten de befinner seg i. Bruner (1983) påpeker at i samtaler med nære voksne møter barn og tar opp i seg kulturens kunnskaper, slik de kommer til uttrykk i voksnes ytringer og handlinger.

Vi har imidlertid lite kunnskap om hvordan vi kan invitere og engasjere barn til å forlenge og utdype samtaletemaer (Siraj-Blatchford & Mani, 2008). Kunnskap om dialog og monolog representerer imidlertid to forskningstilnærminger som gir innsikt i hvordan samtaler kan bygges opp. Etter hvert som erfaringer, ideer og kunnskaper bringes inn i en faglig samtale, kan den fungere som et tenke - sammen system, og bli en drivkraft for å skape ny forståelse og kunnskap. Disse forståelsene kan selvfølgelig være misoppfattet og misforståtte, men gjennom dialogen kan igjen ny forståelse korrigeres eller utvikles.

De store fordelene med dialogiske samtaler er at de inkluderer alternative perspektiver og flerstemmighet som kan lede til nye forståelser om et tema for alle involverte. Wells (2007) hevder at det første skrittet i retning av konstruktive dialoger er å gripe tak i en anledning som oppstår her-og-nå, i planlagte så vel som i spontane situasjoner, og oppmuntre barn til å uttrykke alternative synspunkter. Ifølge Wells må barn lære hvordan de utvikler sin forståelse med støtte fra andre gjennom å lytte til andres ideer og erfaringer og forsøke å forstå disse.

Dialoger og monologer i samtaler

Vi har dialogen som ideal for fagsamtalen og mener at læring skjer gjennom deltakelse i aktiviteter og samtaler med andre. Bakhtin presenterer dialog som motsats til monolog. I monologer er det en som snakker og en eller flere som lytter (Bakhtin, 1986). Wells og Arauz (2006) hevder at monologen kan være viktig for å presentere hva noe betyr og for å videreføre sentrale kulturelle kunnskaper og verdier i en gitt kultur. En førskolelærer som presenterer informasjon monologisk vil imidlertid ikke invitere barn til deltakelse, til å spørre om ting de lurer på eller finne alternative perspektiver. Den monologiske samtalen forbindes gjerne med en tradisjonell form for kunnskapsoverlevering, fra den som vet og kan, til lærlingen. En annen ulempe ved monologisk kommunikasjon er at den ikke gir anledning til å rette opp misforståelser hos motakeren, noe som uunngåelig kan oppstå. Selv om skillet mellom monologisk og dialogisk interaksjon er nyttig, argumenterer Wells og Arauz (2006) for at denne enkle tosidige oppdelingen ikke egner seg som tilnærming førskolelærere og lærere kan bruke for å skape dialogiske læringsarenaer. De mener begge former for samtale kan være hensiktsmessige i pedagogisk arbeid fordi de ulike funksjoner en samtale kan ha avhenger av aktivitetens formål. For eksempel kan monologiske samtaler bidra til å oppfylle de intensjoner man har når man skal introdusere et prosjekttema. Monologiske interaksjoner hjelper førskolelærere i å beholde ordet og få gitt nødvendig informasjon om et tema, og på den måten videreføre sentrale faglige og kulturelle kunnskaper. Men monologisk overføring av kunnskap er ikke tilstrekkelig. Hvis barn ikke forstår, må de få mulighet til å spørre, assosiere, be om utdypinger og forklaringer, eller foreslå alternative synspunkter.

De språklige interaksjonene er svært grunnleggende for læring i barnehagen (Bruner, 1997; Halliday & Mattiessen, 2001), og derfor er det viktig å undersøke og utvikle de faglige samtalerne. Ifølge Wells og Arauz (2006) har forskning i de siste årtier vist at læring skjer på best mulig måte når barn deltar aktivt i samtaler om faglige temaer som opptar dem og som gir dem mening. Imidlertid aktiviseres ofte barn i barnehage og skole til å delta gjennom spørsmål fra førskolelærere eller lærere som det finnes et forhåndsdefinert svar på, og som de voksne så godkjenner eller underkjenner. Dette er en samtaleform som beskrives som IRE strukturen (initiativ – respons – evaluering) og som er kjent fra klasseromsforskning. IRE strukturen kritiseres blant annet fordi den kan foregå over mange utvekslinger uten særlig forbindelse mellom seg (Wells & Arauz, 2006). Førskolelærere stiller lukkede spørsmål og barna svarer. Gjennom samtalen har førskolelæreren all kontroll over innholdet, mens barna har en passiv rolle der de kun svarer på spørsmålene.

Wells og Arauz (2006) diskuterer denne veletablerte samtalestrukturen og påpeker at det viktigste ikke er hvordan en samtale innledes, men hvordan den utvikles. For førskolelærere kan det være en utfordring å utvikle samtaler der de utnytter det dialogiske potensialet i en faglig samtale. Wells og Arauz (2006) påpeker at det ikke er uvanlig at førskolelærere og lærere stiller spørsmål til barn for å innlede en samtale, ikke minst de faglige samtalerne. Førskolelærere tar *initiativ* og forventer en *respons* fra barnet. De understreker betydningen av at man i stedet for å gi en evaluering av barnets respons som riktig eller gal, kan forlenge samtalen med en åpnere feedback. De mener at det tredje leddet i samtalesekvensen kan være et feedbackelement som endres fra evaluering, til å utformes som feedback, for eksempel som oppfølgingsspørsmål. Idealet er at feedback skal invitere barna til å utvikle eller undersøke et tema, heller enn at førskolelærere evaluerer og avslutter det. Barnas svar på spørsmål kan følgelig følges opp ved at førskolelæreren forlenger samtaletemaet og tar tak i svaret. Wells (1999b) understreker betydningen av åpne spørsmål og sier at de bidrar til en pedagogisk praksis der voksne og barn sammen finner ut om fenomener eller opplevelser. Samtaler om ulike fenomener i barnehagen kan foregå ved bruk av faglige termer eller i mer narrativ form. Hasan (2002b) hevder at åpne spørsmål gir barn gode erfaringer både med å

uttale, organisere og formulere sine erfaringer i samtaler med voksne. Åpne spørsmål er inviterende, og barnet kan fritt velge hva det vil svare. De kan gjerne innledes med "hva", "hvordan" eller "hvorfor", men kan selvfølgelig også stilles på helt andre måter, for eksempel ved at man gjentar det et barn har sagt med spørrende tonefall, som for eksempel "Tror du at...?".

Dele opplevelser og ha felles fokus

Skjervheim (1996) var opptatt av relasjoner mellom mennesker. Han understreker språkets grunnleggende betydning for relasjoner i artikkelen *Deltakar og tilskodar*. "Det er språket som gjør at vi har ei sams verd; forstår vi ikkje språket til kvarandre, lever vi i kvar vår verd, utan anna enn overflatisk kontakt" (Skjervheim, 1996, s. 71). Videre peker han på sammenhengen mellom språket og måtene man møter den andre i språket på. Skjervheims poeng er at det språklige fellesskapet konstitueres først når vi forholder oss til hverandres saksforhold eller påstander. Det vil si at å ta et menneske alvorlig er det samme som å ta den andres meninger opp til ettertanke og diskusjon. Dersom jeg ikke lar meg engasjere av den andre og heller ikke skiller sak fra person, vil det bli en toleddet relasjon der den andre blir gjort til objekt. Ifølge Skjervheim (1996) er det to måter å forholde seg til andres synspunkter på. Enten går man i møte med innspillet som deltaker og drøfter det - eller man godtar det som faktum, og gjør seg selv til tilskuer. For at barn skal innta en aktiv innstilling til seg selv og omverdenen, må de erfare at andre barn og førskolelærere forholder seg aktivt til hverandres synspunkter, og at den enkelte kan være med å endre og påvirke det samtalen dreier seg om. Barn må få erfaringer med at andre er interesserte i det de sier, at de lytter og følger opp med relaterte bidrag.

Skjervheim har gitt verdifulle bidrag til å forstå verdien av et felles innhold gjennom sin definisjon av den treleddete relasjonen; *den andre, meg og sakstilhovet*. Vi lar oss begge engasjere i en felles sak, vi deler saksforholdet med hverandre (Skjervheim, 1996). Han gjør oss oppmerksomme på grunnstrukturen i den treleddete relasjonen der jeg og du møtes rundt et felles innhold, det tredje. I vår studie vektlegger vi betydningen av at barna og personalet samles om "noe" faglig i samtaler sine fordi det er grunnleggende at barn er aktive deltakere slik at de ikke "objektiverer si omverd, den andre og samfunnet, så stiller ein seg utanfor" (Skjervheim,

1996, s. 80). Det hører til vår menneskelige grunnstruktur å være engasjert fordi "vi er i verda, er vi alt engasjert, i eit eller anna" (Skjervheim, 1996, s. 81). Konsekvensen av en slik forståelse er at substansen i temaene, f.eks. i prosjektarbeid er av stor betydning for om barna blir engasjerte og utvikler kunnskaper om temaet. Førskolelæreres oppgave er å bidra til at barn får tydeliggjort sine "sakstilhovet" for hverandre og skape felles engasjement for et tema eller prosjekt der barn er gjensidige samtalepartnere.

Pedagogisk materiell som medierende faktor

Vi bygger på sosiokulturelle perspektiver der det legges avgjørende vekt på at kunnskap konstrueres gjennom samhandling (blant andre Dysthe, 2001; Säljö, 2006; Wells, 1999a). Ut fra disse perspektivene er interaksjon og samarbeid grunnleggende. Interaksjonsprosesser handler om samspill mellom førskolelærere og barn, men også hva samspillet med kulturelle redskaper kan bidra til. Säljö (2001) hevder at de kulturelle redskapene medierer virkeligheten for menneskene. «Mediering innebærer at vår tenking og våre forestillingsverdener er vokst fram av, og dermed farget av, vår kultur og dens intellektuelle og fysiske redskaper» (Säljö, 2001, s. 83). Det viktigste medierende redskapet er språket, men bøker, blyanter, film og PC ses på som fysiske redskaper som medierer organisering, lagring og videreutvikling av tanker og innhold i tekster (Dysthe, 2001). Ut fra et slikt perspektiv kan dokumentasjoner som bilder, tegninger, fortellinger fra barnas aktiviteter og faktabøker ses på som fysiske redskaper. De representerer viktig pedagogisk materiell som støtter barns konstruksjon av tanker og ideer. Førskolelærerne er dermed i besittelse av tilgang på støttestrukturer for å kunne legge til rette for barns kunnskapskonstruksjoner og deltakelse. I fagsamtaler er det av interesse å se nærmere på hvordan pedagogisk materiell kan fremme oppmerksomheten mot et felles saksinnhold.

METODOLOGISK TILNÆRMING

Data er samlet inn ved bruk av videoobservasjoner av samtaler mellom førskolelærere og barn, både de som oppstod spontant og i de som var planlagt i forbindelse med prosjekt- og temaarbeid. Barna i studien er fra tre til seks år. Observasjonene er gjort på fire avdelinger i to barnehager, og alle avdelingene har en førskolelærer som pedagogisk leder og to fagarbeidere eller as-

sistenter. Videoobservasjonene ble gjennomført ved at en av oss satt med et håndholdt kamera i nærheten av de språklige interaksjonene. Førskolelærerne var informert om at vi var opptatt av hvordan de tilrettela for barnas språklige deltakelse. I gjennomgangen av materialet har vi valgt å kategorisere faglige samtaler som samtaler der en førskolelærer og ett til flere barn har snakket om et felles faglig tema, der barna har bidratt med minst tre substansielle ytringer. Dette for å sikre at barna deltok i en samtale om felles tema. Datainnsamlingen har strukket seg over to år.

Analysene av de faglige samtalene bygger på studiens teoretiske begreper om førskolelæreres invitasjoner og spørsmål, samt samtalens og saksinnholdets betydning for barns deltakelse. Etter å ha kategorisert samtalene ut fra faglige temaer og om barna bidro med tre substansielle ytringer, gjennomførte vil følgende analyse:

1. For det første ble hver samtale undersøkt med henblikk på hvordan førskolelærerne inviterte barna til å delta i utvekslinger om faglige tema. Vi undersøkte hva slags spørsmål førskolelærerne stilte, om spørsmålene var åpne, og om barna fikk formulere seg fritt. Spørsmålene ble undersøkt utfra om de bidro til å forlenge tema og utdype det de var sammen om. Videre studerte vi om de bidro til å utvide tema, det vil si om de trakk inn nye perspektiver, problemstillinger eller tilstøtende tema. Vi undersøkte også om barna fikk tid til å tenke seg om og formulere sine synspunkter og tanker.

2. For det andre studerte vi hvordan førskolelærerne skapte felles saksinnhold. Felles saksinnhold ble alltid knyttet til om de barna som var til stede ble forsøkt involvert i fagsamtalen. Hvordan førskolelærerne skapte felles saksinnhold ble studert ut fra hva de gjorde for å fastholde saksinnholdet, forlenge og eventuelt utvide det. Førskolelærernes bruk av pedagogisk materiell ble studert utfra om det bidro til å engasjere barna.

RESULTATER

Datamaterialet består av 18 samtaler av varierende lengde. Åtte av disse er hentet fra planlagte prosjektarbeid der førskolelæreren har hatt en intensjon med samtalen. Disse samtalene har handlet om spørsmål knyttet til natur (om vulkaner, om insekter, om sola og månen), kunst (om skulpturer, om Michael Jackson) og eventyr (om sjørøvere). De ti faglige samtalene som opp-

stod spontant er observert under måltid og frilek. De omhandlet faglige tema knyttet til samfunn (hva er en tyv, politi, trafikk), geografi (hvor i verden vi bor og hvor farlige dyr bor), religion (juleevangeliet) og naturfag (fisker, kroppen vår). De fire førskolelærerne hadde ulike tilnærminger til hvordan de innledet eller fulgte opp et faglig tema.

I de ti spontane samtalene introduserte barna tema i fem og førskolelærerne i fem. En av førskolelærerne introduserte to av fagsamtalene med små fortellinger som engasjerte barna til å forlenge temaet og utveksle erfaringer og kunnskaper. I samtalene stilte førskolelærerne både åpne og lukkede spørsmål om hva eller hvordan barna oppfattet noe eller hva de mente om noe.

I de åtte planlagte samtalene startet førskolelærerne tre av samtalene med en kort introduksjon om temaet for så å følge opp med spørsmål til barna for å utvikle prosjektet. I de fem resterende samtalene begynte de med spørsmål, både åpne og lukkede, for å gjenkalle temaet de holdt på med. "Husker du" ble brukt i tre av dem. I alle de åtte planlagte samtalene hadde førskolelærerne tilrettelagt eller forberedt bruk av ulikt pedagogisk materiell for å samle barna om et faglig tema. Resultatene presenteres med følgende inndeling:

- Førskolelæreren inviterer og forlenger samtaletema i spontane samtaler
- Førskolelæreren engasjerer ved å bruke pedagogisk materiell i planlagte samtaler
- Førskolelæreren utfordrer med å skape felles faglig tema i planlagte samtaler

1. Førskolelæreren inviterer og forlenger samtaletema i spontane samtaler

I eksempelet nedenfor sitter en førskolelærer sammen med to gutter, begge fem år, som spiser frokost. Ute på lekeplassen holder en gravemaskin på å grave og bygge en trafikkplass til barna. Førskolelæreren har spurt hva de ønsker å ha på plassen, og de har foreslått politi og trafikklys. Så forteller Are om et bilteppe med veikryss og trafikklys som han har bilde av hjemme. De sitter stille og spiser en stund, så tar førskolelæreren opp tema igjen og spør:

1FØR: (førskolelærer): Hva mer er det som er på dette teppet der da? (venter i 3 sekunder)

2FØR: Er det skilt på det?

3FØR: Er det bilde av skilt? (ser engasjert på Are)

- 4ARE: Ja- (nikker)
 5FØR: Hva slags skilt da?
 6FØR: Åssen skilt er det som er foran der de hvite strekene er? (inviterende)
 7Are: Det er i hvert fall bilde av en sånn mann som vi ser gå over ved de hvite stripene
 8Are: Som det er bilde av fordi det er hvite striper på han (snakker ivrig og fort)
 9FØR: Ja (nikker, ser avventende på Are)
 10Are: Og som betyr at man kan gå over (ser på Tom som snakker i munnen på han)
 11Tom: Som betyr at noen kan gå over! (høyt, har reist seg halvveis opp og ser på førskolelæreren)
 12Are: Og jeg har noen leker med de
 13Are: Jeg har noen jobbemenn (snakker mye raskere enn Tom)
 14FØR: Som betyr at vi kan gå over (bekreftende til Tom)
 15FØR: Skulle vi hatt et sånt skilt?
 16Tom: Ja!
 17FØR: Men hva skal vi gjøre da hvis vi kom syklende og det kom et sånt skilt med en mann som går over? (inviterende)
 18Tom: Da må vi stoppe (tydelig og alvorlig)
 19Are: Vi må bare stoppe hvis det er noen som går over –
 20Are: Hvis det ikke er så –
 21Are: Hvis det ikke er noen som går over så kan vi kjøre! (ivrig, smiler ned i bordet)

I dette utdraget av samtalen bidrar førskolelæreren til å forlenge samtalen om trafikk ved å stille åpne og utforskende spørsmål. Hun spør i linje 1 om hva mer som finnes på teppet, konkretiserer i linjene 2 og 3. I linje 5 utfordrer hun barna ved å stille et åpent spørsmål om hva slags skilt det er på bilteppet, konkretiserer igjen og spør om skiltet ved fotgjengerovergang i linje 6. Disse spørsmålene engasjerer Are som forklarer og definerer hva skiltet betyr. Tom er ivrig deltakende og kommer med innspill i linje 11. I linje 17 stiller førskolelæreren igjen et åpent spørsmål som begge guttene svarer på. Tom gir i linje 18 en del av svaret, Are fullfører det i linje 20 og 21. Disse guttene uttrykker tydelig engasjement for temaet, og alle tre har felles fokus på trafikk og trafikkskilt. Førskolelæreren bidrar til å forlenge tema gjennom å stille åpne spørsmål som hun konkretiserer innledningsvis, og hun retter hele veien spørsmålene mot det som guttene uttrykker at de er interesserte i. I linjene 19, 20 og 21 utfyller Are det som var Toms svar i linje 18 om hva skiltet ved fotgjengerovergangen betyr.

Førskolelæreren la imidlertid ikke til rette for at Tom og Are kunne samarbeide om å utvikle et felles tema og inviterte dem ikke til å samarbeide i denne samtalen. Guttene gir inntrykk av å konkurrere om å svare, både når de snakker i munnen på hverandre og snakker høyt og fort. Førskolelæreren ble den sentrale personen som de begge snakket til, det var henne de henvendte seg til og svarte. Interaksjoner der voksne er hovedpersoner gir barn, ifølge Wegerif et al. (Wegerif, Mercer, & Dawes, 1999), liten erfaring med å utvikle kunnskap sammen. Åpne spørsmål der førskolelærere ikke forventer definerte svar fra barna, kan invitere dem til å lage hypoteser om mulige sammenhenger eller utforske tema. Barna kan da utvikle tema uten å vente på bekreftelse fra førskolelæreren på om de svarer riktig eller ikke. I denne samtalen engasjerte førskolelæreren barna til å samarbeide med henne om å finne frem til hva de ønsket å ha på trafikkplassen, men hun oppmuntret dem ikke til å vende seg mot hverandre og samarbeide om å finne ut av dette.

2. Førskolelæreren engasjerer ved å bruke pedagogisk materiell i planlagte samtaler
 Målsettingen for samtaler i tilknytning til prosjektarbeid er blant annet at barna skal ha en medvirkende rolle i utviklingen av det faglige arbeidet. Samtidig er det førskolelærerens oppgave å samle gruppen om det felles faglige temaet de er blitt opptatt av. I alle de åtte samtalen der førskolelærerne leder planlagte samtaler, tar de i bruk ulikt pedagogisk materiell som et ledd i dette. Det er for eksempel bilder fra noe barna har vært delaktige i, bøker ment som inspirasjon til videre arbeid eller tankekart. Nedenfor presenteres et utdrag fra en planlagt samtale med tre barn som er fire år. De tilhører en barnegruppe som har hatt prosjektarbeid om "sjørøvere". De har gjennomført noen felles aktiviteter og her samler førskolelæreren barna for at de skal drøfte videre fremgang av prosjektarbeidet.

- 1FØR: Nå har jeg vært på biblioteket og så har jeg funnet masse bøker
 2FØR: Nå tenkte jeg - hva kan vi gjøre videre - tenkte jeg ?
 3FØR: Men jeg klarte ikke å komme på hva vi kunne gjøre for noe nytt
 4FØR: Kan dere hjelpe meg? (inviterende)
 Ok?(barna bekrefter med nikk at de tar i mot invitasjonen)

5FØR: Og da skal vi prøve noe som heter brainstorming, hjernestorm, liksom.

6FØR: Og da skriver jeg inne i denne rundingen her.

7FØR: Så skriver jeg (Hun skriver "sjørøver" på et stort ark. Barna henger over arket og følger engasjert med på skrivingen)

8Ole: Vi har ikke laga sverd

9FØR: Ok. Det du sier nå Ole, er at du kunne tenke deg å lage sverd. (bekreftende til Ole)

10FØR: Da ser dere. Nå kom Ole med en ide: lage sverd.

11FØR: Da skriver jeg det her og skriver Ole under. Flere ideer?

12Nils: Strekker ivrig hånden i været og sier: Lage skjold

13FØR: Lage skjold (tonefallet er stigende). Da skriver jeg Nils under der fordi det var din ide.

(Barna følger nøye med på skrivingen på tankekartet)

14Ole: Jeg har en til (ser engasjert på førskolelæreren)

15FØR: Ja, fortsett! Kom med ideer! (oppmuntrende)

Samtalen fortsetter og barna er ivrige, rekker opp hendene og kommer med mange forslag. Eksempelet viser hvordan førskolelæreren bruker språket for å motivere barna til å bidra med sine synspunkter i tilknytning til videre planer for prosjektet. Hun bruker ulike innfallsvinkler og veksler mellom informasjon i linje 1, 2 og 3, til invitasjon i linje 4. Videre tar hun i bruk "tankekart" som visualiserer at dette er et fellesskapsprosjekt ved å skrive inn barnas forslag i linje 7 og 10. Oppstarten av samtalen bærer preg av monolog, hvilket Wells og Arauz (2006) argumenterer for er nødvendig når formålet er å oppfylle en gitt intensjon, for eksempel introduksjon av et prosjekttema. Imidlertid kan førskolelæreren engasjerende tonefall og mange spørsmål, også ha skapt et forventningspress hos barna om å gi uttrykk for et engasjement som går utover deres genuine interesse for prosjektet. Underveis forsterker hun utgangspunktet for samtalen med at dette skal de sammen finne ut av, slik hun gjør i både linje 2, 4 og 5 der hun fremhever at det er *vi* som er sentralt. Førskolelæreren kommunikasjon i linje 4, 10 og 15 er inviterende og oppmuntrende, og understreker for barna at deres bidrag er viktige. Invitasjonen til barna om å bidra med sine ideer, og synliggjøringen av det gjennom brainstorming

og tankekart, utløser iver hos barna på den måten at de spiller inn sine forslag og dette vedvarte utover i samtalen. Bruk av kulturelle redskaper som tankekart kan i følge Säljö (2001) mediere et faglig tema for barna og støtte dem i deres kunnskapsproduksjon. Førskolelæreren bruker her pedagogisk materiell i den hensikt.

I linjene 9, 10 og 13 møter førskolelæreren barnas initiativ med bekreftende kommentarer og skriver inn forslagene i tankekartet. Videre understreker hun hvem som bidro gjennom uttalelser som "Da skriver jeg Nils under der fordi det var din ide". Førskolelæreren har en sentral rolle i å synliggjøre barnas forskjellige stemmer inn i fellesskapet og fremheve betydningen av at de mener og tenker forskjellig, slik utdraget ovenfor tydeliggjør. Det at barna responderer behøver ikke være et signal om engasjement, men det kan også være et tegn på lydighet og en førskolelærer med stor karismatisk makt vis av vis barna (Bergem, 2000).

3. Førskolelæreren utfordringer med å skape felles faglig tema i planlagte samtaler

Eksempelet nedenfor viser hvilke utfordringer førskolelærere kan møte i arbeidet med å skape felles faglig fokus. I en av barnehagene samles fire fem åringer i en gruppe hver uke, en gruppe de omtaler som forskningsgruppa. Gruppa er opptatt av et prosjektarbeid om verdensrommet og planeter. Et barn hadde lurt på om hva som skjer hvis sola blir blå? Blir den da til en måne? I en samtale er førskolelæreren og fire barn samlet rundt et langbord. På bordet ligger det en stor tegning barna har tegnet med elementer fra verdensrommet sammen med to faktabøker om planeter. På veggen henger det et stort ark, et slags tankekart med spørsmål barna har kommet med om planeter. Førskolelæreren starter samtalen med å minne dem på hva de jobbet med forrige gang de var sammen og henvender seg til en av guttene, Joackim og spør om han husker dette.

1Joackim: Ja

2FØR: Ja, som Tor kom med, jeg vil kalle det en problemstilling, som jeg også lurer veldig på, og det...

3Eirik: Du hvordan

4Tor: Hysj

5Eirik: Du kan ringen gå av en sånn derre (sitter med boka om månen foran seg og peker på en planet på forsiden av boka)

6Tor: Det går ikke an

7FØR: *Vet du hva Eirik, det kan vi finne ut av etterpå*

8Eirik: *Det har jeg sett på TV*

9FØR: *Ja, (tar han på hodet og ser på ham) vi finne ut etterpå*

10Tor: *Jeg og sett på TV*

11FØR: *Akkurat nå skal vi, hva skjer hvis sola blir blå, blir den da til en måne? (ser på tankekartet på veggen og leser Tors spørsmål som er skrevet opp der fra forrige gang de var sammen)*

Førskolelæreren innleder med å invitere dem til å hente fram spørsmål fra sist de var sammen og forsterker invitasjonen ved å si at hun også lurer på det samme. Når Eirik begynner å bla i en av bøkene og vil ha førskolelærerens oppmerksomhet i linje 3, og 8, hører hun på ham. Men hun fortsetter å invitere dem til holde fast ved deres felles fokus om å undersøke hva som skjer når sola blir blå, men to av guttene gir uttrykk for å ville snakke om noe annet. Det er ikke godt å vite hva samtalen hadde handlet om dersom hun hadde latt bildet i boka legge sterkere premiss for samtalen. Kanskje kunne bildet ha ført dem fram mot spørsmålet om månen og sola, samtidig som Eiriks og Tors spørsmål i tilknytning til bildet hadde blitt ivaretatt? Førskolelæreren valgte imidlertid å anstrenge seg for å opprettholde en felles oppmerksomhet på det de hadde planlagt og ga ikke oppmerksomhet til Eiriks innspill. Boka bidro til at Eirik oppdaget noe annet enn det førskolelæreren var opptatt av. Situasjonen viser førskolelærerens dilemma mellom enten ivareta barns spontane interesser eller opprettholde det planlagte temaet de holder på med. Pedagogisk materiell kan mediere ideer til barn som førskolelæreren ikke kan forutse, slik som i denne samtalen. Samtaleutdraget viser at førskolelæreren er lite åpen for andre faglige temaer enn det planlagte spørsmålet. Dette kan ha bidratt til at barna i det videre samtaleforløpet opprettholder og utvider en interesse om månen og sola som de hadde fra før. I deler av samtalen deltar barna aktivt i spørsmålet førskolelæreren ville de skulle snakke om, og førskolelæreren holder seg i bakgrunnen og lar det være stille i flere sekunder mellom barnas ytringer. Hun kjenner barna godt og temaet de er opptatt av. Hun møter forberedt og kan trekke inn elementer fra tidligere samtaler om temaet og kople det til det hun vet barna er opptatt av. Barna hadde noen felles referanser fra tidligere samtaler. Nettopp det at førskolelæreren har planlagt og

forberedt seg til samtalen kan ha bidratt til at hun har ro og kunnskaper til å holde fokus på spørsmålet om sola og månen selv om guttene får lyst til å snakke om forsidebildet i en av bøkene, og at hun etter hvert våger å tre tilbake slik at barna får kontroll over utviklingen av spørsmålet. Uansett må førskolelærere forholde seg til mange barn med ulike interesser og engasjement, samtidig som de ivaretar det "felles tredje" (Skjervheim, 1996).

En av de tilnærmingene de brukte for å samle barnas oppmerksomhet var å stille dem mange spørsmål. De brukte ofte ordene "husker dere" og stilte lukkede spørsmål for å få fram hva barna erindret i forbindelse med noe alle hadde vært med på, og sånn sett visste noe om. Spørsmålsstillinger som "husker dere" kan imidlertid også invitere barna til å gjenfortelle opplevelser. Nedenfor presenteres et utdrag fra en samtale der en førskolelærer sitter sammen med fem barn på fem år rundt et bord. De holder på med et prosjektarbeid om insekter. Barna har vært på tur og funnet marker, skrukketroll, marihøne og larver som de har puttet i jorda i et terrarium, og de har sådd gressfrø i jorda. Førskolelæreren har lagt fram bilder av det de tidligere har gjort, og starter med å si at de må snakke litt om alt de har gjort for å komme videre i arbeidet.

1FØR: *Hva skjer her?*

2Ola: *Se at vi fyller vann... oppi her*

3Siri: *her er meg (peker på bildet)*

4Kristin: *Der er meg*

5Marit: *Og der er meg*

6FØR: *Hvorfor fyller vi vann opp i her?*

7Kristin: *Fordi det skal vokse... gress*

8Marit: *Gress (samtidig med at Kristin sier det).*

9FØR: *For at det skal vokse gress*

10FØR: *Har du noe mer å si Ola?*

11Ola: *Vi skulle på tur.. og frø.....og jord.. og jord*

12FØR: *Vi gikk for å plante frø*

13Ola: *Og jord*

14FØR: *Det stemmer*

I første linje starter førskolelæreren med et inviterende spørsmål. Tre av barna blir opptatt av å se seg selv på bildene mens Ola svarer på hva han ser. I linje 6 utvider hun spørsmålet med å spørre om hvorfor de fyller vann i terrariet. Barna svarer at det skal vokse gress, og førskolelæreren responderer ved å gjenta svaret. Når Ola svarer i linje 11 og 13, sier førskolelæreren at det

stemmer. Førskolelæreren inviterer barna til å gjenfortelle opplevelser mer enn å skape noe som det kan bygges videre på. Det kan se ut som om førskolelæreren ønsker å vite hva barna husker fra situasjonen, og at hun bruker spørsmål som en strategi for å opprettholde oppmerksomheten på en felles tematikk. Samtalen bærer preg av IRE strukturen (initiativ – respons – evaluering). Førskolelæreren prøver å forlenge samtalen med oppfølgingsspørsmål i linje 6, men samtalen bærer ikke preg av mer åpen feedback slik Wells (2007) påpeker er nødvendig for å utvikle temaet i samtalen. Førskolelæreren retter oppmerksomheten mot saksinnholdet, men unnlater å koble barnas deltakelse sammen, for eksempel ved å be dem kommentere hverandres innspill. Hun verken utvider eller kommenterer Olas svar i linje 13 som kunne utviklet samtalen. Etter samtaleutdraget fortsetter hun å vise nye bilder og ber barna svare på hva de gjorde. Samtalen preges av spørsmål og svar mellom enkeltbarn og førskolelærer.

DISKUSJON

Formålet med studien var å undersøke hvordan førskolelærere inviterer barn til aktivt deltakelse i faglige samtaler. Spørsmålet: ”hvordan engasjerer førskolelærere barn til aktiv deltakelse i samtaler om faglige temaer?”, gir ikke entydige svar. Vi finner at en førskolelærer må benytte flere tilnærminger for å engasjere barn til å delta aktivt i samtaler, både om hvordan og når hun introduserer et tema, viderefører og utdyper det. I invitasjonene til samtalene benyttet førskolelærerne ofte en monologisk interaksjon som flere ganger bidro til å samle barn om et faglig tema. Vi observerte at de forsøkte å fange og samle barnas oppmerksomhet om et felles saksinnhold ved å benytte så vel tonefall, tonasjoner, kroppsbevegelser og blikk-kontakt for å få barna til å se, høre, tenke og assosiere sammen. Et engasjert, spørrende tonefall viste seg å føre til at barna ble oppmerksomme på førskolelærerens invitasjoner. En utfordring var imidlertid å holde fast på barnas oppmerksomhet, og utvikle et samtaleinnhold som interesserte dem. I starten av samtalen om verdensrommet engasjerte bøker og bilder mer enn det førskolelæreren hadde planlagt å snakke om.

Uansett om fagsamtaler oppstod spontant eller var planlagt, hadde de noen felles trekk. I begge former for fagsamtaler fant vi at førskolelæreren var den mest sentrale personen, og at de

fleste henvendelsene, både spørsmål og svar ble sendt mellom det enkelte barnet og førskolelæreren. Førskolelæreren var som navet i hjulet. Barna rettet sin oppmerksomhet mot henne, mot det hun sa og spurte om. Dette gjorde barna mindre oppmerksomme på hverandre, og de søkte til førskolelæreren for å få tilbakemelding eller anerkjennelse, og ikke til de andre barna. Spørsmålet er hvordan slike samtalemønstre påvirker barnefellesskapet. Vil barna for eksempel gjøre erfaringer med at det kun er voksne som vet og kan? Barna kan blant annet miste interessen for å lete frem kunnskap i barnefellesskapet. De kan også gjøre erfaring med at deres medvirkning i kunnskapskonstruksjoner og felles beslutninger ikke er viktige.

Vi fant IRE strukturen i mange samtaler. Den kan ha bidratt til individuelle henvendelser fra barna til førskolelæreren, og at evalueringene av deres svar hindret forlengelsene av barnas innspill. Vi fant tilløp til at barna henvendte seg til hverandre i noen samtaler, for eksempel i samtalen om verdensrommet. Førskolelæreren holdt seg da i bakgrunnen etter at hun hadde introdusert og fokusert på temaet, og barna fulgte opp hverandres innspill. Kanskje var det nettopp hennes tilbaketrukkethet og at barna allerede hadde en felles interesse som banet vei for økt engasjement blant barna? Dette fant vi ellers lite av i materialet. Det kan være at førskolelærere synes det er utfordrende å overlate kontrollen over samtaletemaer til barna eller at barna ikke hadde nok å snakke om sammen. Barnas forlengelse eller utvidelse av tema kan gå i andre retninger enn faglige tema førskolelæreren selv ønsker å utvikle. Det kan se ut til at de fortløpende må vurdere hva de skal gjøre –ta i mot innspill fra barna eller rette oppmerksomheten mot felles faglig innhold. Et videre spørsmål er om førskolelærere får kunnskaper gjennom utdanningen om hvor betydningsfullt barns faglige fellesskap er, og hvordan de kan oppmuntre og støtte dette. Vi fant at førskolelærerne i liten grad koplet barnas innspill, tanker, kunnskaper og meninger til hverandre.

Førskolelærerne i studien benyttet i overveien de grad spørsmål for å holde barnas oppmerksomhet fanget. Uansett hvilke intensjoner førskolelærerne måtte ha, dominerte spørsmål som strategi for å introdusere, opprettholde og utdype de faglige samtalene, og spørsmålene kunne både være åpne og lukkede, men det var en overvekt av lukkede spørsmål. I de spontane fagsamtalene var utfordringen å introdusere te-

maet på måter som engasjerte barna til å delta i å forlenge et tema de var sammen om. I den spontane samtalen om trafikkplassen ble temaet bygget på et felles mentalt fokus (Ninio & Snow, 1996). Samtalen ble således bygget opp om et abstrakt tema, der barna måtte se for seg og tenke på det felles saksinnholdet, et bilde av et trafikkskilt. De måtte formulere sine tanker og synspunkt om det de visste om skiltet, se for seg trafikksituasjoner, uten å forholde seg til konkret materiell i form av bilder eller objekter. Dette er kognitivt utvidende og utfordrende samtaler (Snow, Burns, & Griffin, 1999) som krever språklige erfaringer. Guttene var fem år og hadde begge flere års språkerfaringer. Hvordan spontane samtaler kan utvides og forlenges i samarbeid med yngre barn vil by på andre utfordringer. De vil antakelig kreve at førskolelærere må hente frem redskaper og materiell som kan ivareta oppmerksomheten mot et felles saksforhold.

Når førskolelærerne hadde planlagt å introdusere eller videreføre et faglig tema og engasjere barna til å delta, viste det seg at forberedelse var viktig. Stedet for samtalen og pedagogisk materiell som førskolelærerne hadde valgt som ramme for samtalen, synes å utgjøre kontekstuelle forhold som var sentrale for å holde på samtalenens fokus. I flere av de planlagte samtalene hadde førskolelæreren forberedt bruk av pedagogisk materiell. Valg av pedagogisk materiell og omfanget av dem synes å spille en rolle for fokuset i samtalen. Tankekartet i samtalen om sjørøvere så ut til å samle barna rundt temaet, men bøkene i samtalen om verdensrommet kan ha virket avsporende. Kanskje var det nettopp at det var flere bøker og at bildene i bøkene ikke tydeliggjorde noe felles opplevd, men introduserte nye elementer i verdensrommet som forstyrret det planlagte fokuset i denne samtalen. I samtalen om insekter bidro dokumentasjonen til at barna ble mer opptatt av seg selv på bildene enn av insektenes liv i terrariet. Denne situasjonen kan vise hvor avgjørende det er for den faglige samtalen at bilder fokuserer på faglige temaer.

Vi ser at førskolelærerne må vurdere om de skal opprettholde felles faglig fokus eller følge opp andre innspill som barna kommer med. Dette dilemmaet kan illustrere det spenningsforholdet som barnehagens samfunnsmandat påfører førskolelærerne. På den ene siden skal barnehagens innhold være "allsidig og variert, og utformes slik at hvert enkelt barn får opplevelser

og erfaringer som støtte for sin utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger" (KD, 2011, s. 27). På den andre siden "skal innholdet støtte språklig og sosial kompetanse gjennom felles opplevelser og samvær" (KD, 2011, s. 27)). Det kan se ut til at førskolelærere må velge om de skal bruke språklige og pedagogiske strategier for å holde på et felles faglig tema eller åpne for at barns forsøk på å medvirke med sine synspunkter, opplevelser og erfaringer fører samtalen i andre retninger. Spørsmålet er hvilke kunnskaper som kan støtte førskolelærere til å gjøre disse valgene og hvordan utdanningen skolerer for dette.

Pedagogiske implikasjoner

En pedagogisk implikasjon av denne studien må være hvordan førskolelærere kan tilrettelegge for at barn får erfaringer med å samarbeide og utvikle forståelse og kunnskap. Wells og Arauz (2006) argumenterer for en holdning til læring, fra barnehage til høyskole, der lærere henvender seg til alle i gruppen og ber dem om å si hva de mener, og vurdere hverandres forslag og meninger som utgangspunkt for å revurdere egne synspunkt. De understreker betydningen av at deltakerne i løpet av samtalen i fellesskap kan utvikle større forståelse gjennom å lytte til andres erfaringer, argumenter og kommentarer. Førskolelærerne i vår studie stilte en rekke spørsmål som barna svarte på individuelt. Barna ga ikke ofte uttrykk for at de vurderte hverandres bidrag og bygde på hverandres bidrag. Utvikling av faglige samtaler der flere eller alle deltakerne bidrar med å stille spørsmål og svar er, ifølge Wells (2007), et gjensidig prosjekt som må utvikles mellom lærere og elever. Wells (1987, 1999b) gjennomførte en studie med lærere som anstrengte seg for å lære og føre dialogiske samtaler med sine elever. Etter hvert som begge parter ble kjent med hvordan de kunne utvikle kunnskap sammen, la de i stadig større grad til rette for hverandre. Dialogiske samtaler representerer måter å dele kunnskaper på som vi mener det er viktig å introdusere allerede i barnehagen. Førskolelærere kan oppmuntre barna til å kommentere hverandres innspill, og forlenge eller videreutvikle dem. Mercer og medarbeidere (2003) fremhever spesielt smågruppen som en viktig arena for samarbeidslæring.

I barnehagen er smågruppen ofte benyttet til prosjektarbeid, og mange av de dagligdagse aktivitetene foregår i små grupper der førskolelærere kan oppmuntre barna til å lytte til, utdype,

motsi eller kommentere hverandres bidrag. Vår studie viser at førskolelærerne i mindre grad er oppmerksomme på den kilden som ligger i at barna oppmuntres til å lytte mer til hverandre. På den måten aktiviseres barna ytterligere og de må forholde seg til hverandre i fellesskapet. Samtalene bør bygge på likeverdige relasjoner mellom barna og førskolelærere. Kanskje må førskolelærere være bevisste på når de skal trekke seg litt tilbake og å understreke den enkeltes betydning gjennom å modifisere sin egen rolle. Disse samtidige prosessene fordrer førskolelærere som tør å slippe kontrollen, men samtidig ha et overordnet ansvar for felles faglig innhold. Både i barnehagepedagogikken og i førskolelærerutdanningen må det rettes mer oppmerksomhet mot førskolelærernes faglige kunnskap og kompetanse til å møte det uforutsette.

Både i de spontane og planlagte samtalene fant det sted uforutsette assosiasjoner og innspill fra barna. Det er en vanskelig balansekunst for førskolelærere å fokusere på saksinnholdet uten å ignorere barnas innspill og uforutsette tematikk. Barns egne spørsmål og interesse for tema som oppstår spontant, uavhengig av om samtalen er spontan eller planlagt, er svært viktige fordi interesse skaper engasjement for å delta, bidra og tilegne seg nye erfaringer. Samtidig vil barn gjøre erfaringer med at det de mener, tror eller vet blir hørt på og er viktig for andre. Når temaene i spontane fagsamtaler, prosjektene eller temaarbeid engasjerte barna, fant vi at de deltok med synspunkter og meninger, for eksempel slik som i samtalen om sola, sjørøvere og om trafikkplassen. Det språklige fellesskapet konstitueres først når vi forholder oss til hverandres saksforhold eller påstander, hevdet Skjervheim (1996). Vi ser gode sammenhenger mellom felles faglig fokus i samtaler knyttet til noe "tredje" utenfor oss selv.

Den nordiske barnehagetradisjonen kjenne- tegnes av et helhetlig læringssyn med lek, læring, omsorg og danning, som uatskillige komponenter i det daglige arbeidet. OECD (2006) berømmer den norske barnehagen fordi den er preget av barndom og barns livskvalitet, og påpeker at når barnehagen blir en del av utdanningsforløpet kan det forskyve den sosialpedagogiske tradisjonen i retning av en mer skoleforberedende tradisjon. Dette betinger oppmerksomhet på arbeids- og læringsformer som ivaretar et helhetlig læringssyn. Vi vil hevde at spontane og planlagte samtaler om faglige tema utgjør komplementære læringsformer som begge kan bidra til barns språklige deltakelse om faglige spørsmål. Gjen-

nom faglige samtaler ivaretar barnehagen samfunnsmandatets føringer om medvirkning og faglig forankring. Imidlertid viser studien at begge former for fagsamtaler utfordrer førskolelærernes kompetanse. Deres forberedelse til de planlagte samtalene kan medvirke til større bevissthet og kunnskap om hvordan de inviterer barn til deltakelse. Dette utgjør viktig beredskap som kan tas i bruk i de mer spontane samtalene i barnehagen. Videre vil kunnskap fra de spontane samtalene være viktig for saksinnholdet i de mer planlagte samtalene i tilknytning til prosjekt- og temaarbeid.

REFERANSER

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, Tx: University of Texas Press.
- Bergem, T. (2000). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: adNotam Gyldendal.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2006). *Ethics and politics in early childhood education* London: RoutledgeFalmer.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt.
- Gjems, L. (2011). Everyday conversations: The forgotten learning arenas in kindergarten [Hverdags-samtalene: Barnehagens glemte læringsarena?]. In L. Gjems & G. Løkken (Eds.), *Children learning language and learning through language. Conversations in kindergarten [Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen]*. (pp. 43–67). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London og New York: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93–116.
- Halliday, M. A. K., & Mattiessen, M. I. M. (2001). *Construing experience through meaning*. London: Continuum.
- Hasan, R. (2002a). Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies: Some implications for tomorrow's schooling. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century: Socio-cultural perspectives on the future of education* (pp. 112–128). Oxford: Blackwell.
- Hasan, R. (2002b). Ways of meaning, ways of learning: Code as an explanatory concept. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 537–548.

- Mercer, N., Fernandez, M., Dawes, L., Wegerif, R., & Sams, C. (2003). Talk about texts at the computer: Using ICT to develop children's oral and literate abilities. *Reading Literacy And Language*, 37(2), 81–89.
- Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Oxford: Westview.
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2008). Would you like to tidy up now? An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5–22.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Snow, C. E. (2000). On language and literacy development. *Early Childhood Today*, 15(2), 1–46.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1999). Language and literacy environment in preschools. (ED426818 1999-01-00), 1–7. Retrieved from <http://eric.ed.gov/PDFS/ED426818.pdf>.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen.
- Wegerif, R., Mercer, N., & Dawes, D. (1999). From social interaction to individual reasoning: An empirical investigation of a possible sociocultural model of cognitive development. *Learning and instruction*, 9, 493–516.
- Wells, G. (1987). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. London: Hodder and Stoughton.
- Wells, G. (1999a). *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1999b). Language and education: Reconceptualizing education as dialogue. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 135–155.
- Wells, G. (2007). Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge. *Human Development*, 50, 244–274.
- Wells, G., & Araus, R. M. (2006). Dialogues in the classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15 (3), 379–428.