

# **Språkvegg som middel til språkmiljøets utvikling**

---

**En kvalitativ studie om middel i språkmiljøet med utgangspunkt i bilder i barnas høyde**

**Kristin Ruud**

[kandidatnummer: 1025]

**Bacheloroppgave – Ledelse av barns læring i et nærmiljøperspektiv  
[BDBAC4900]**

Trondheim, Mai, 2019

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



## Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>3</b>
1.1 BAKGRUNNEN TIL SPRÅKVEGGEN .....	3
1.2 SPRÅKVEGG SOM MIDDEL TIL SPRÅKLIG UTVIKLING OG LEK .....	4
1.3 PROBLEMSTILLING .....	4
<b>2 TEORI</b> .....	<b>5</b>
2.1 SOSIOKULTURELT LÆRINGSSYN .....	5
2.2 SPRÅKMILJØ .....	6
2.3 BILDE SOM DIALOGSKAPER OG MØTEPlass .....	7
2.4 DET DIALOGISKE .....	9
<b>3 METODE</b> .....	<b>10</b>
3.1 VALG AV METODE .....	10
3.2 INTERVJU .....	10
3.3 OBSERVASJON .....	11
3.4 PÅVIRKE OBSERVASJONEN OG BLI PÅVIRKET .....	12
3.5 PLANLEGGING AV INNSAMLING AV MATERIALET .....	12
3.6 VALG AV INFORMANTER OG ADGANG TIL FELTEN .....	13
3.7 GJENNOMFØRING AV OBSERVASJON OG INTERVJU .....	13
3.8 METODEKRITIKK .....	14
3.9 ANALYSE .....	14
3.10 ETISKE RETNINGSLINJER .....	15
3.10.1 Informert samtykke og intervju .....	15
3.10.2 Konsekvenser .....	15
<b>4. FUNN OG DRØFTING</b> .....	<b>16</b>
4.1 HVORDAN HAR SPRÅKVEGGEN BIDRATT TIL DIALOG OG SAMSPILL MELLOM BARN OG DE ANSATTE? .....	16
4.2 HVORDAN HAR SPRÅKVEGGEN BIDRATT TIL LEK OG UNDRING I BARNEHAGEN? .....	18
4.3 SPRÅKVEGGEN SOM «BILDE EVENTYR» .....	21
4.4 HVORDAN PERSONALET TILRETTELEGGES OG MØTER BARN I SPRÅKMILJØET .....	21
4.5 FELLESKAP I SPRÅKMILJØET .....	24
<b>5. OPPSUMMERING</b> .....	<b>25</b>
<b>6. LITTERATURLISTE</b> .....	<b>28</b>
7.1 INTERVJUGUIDE .....	30
7.2 SAMTYKKESKJEMA .....	31

## 1. Innledning

### 1.1 Bakgrunnen til språkveggen

Da jeg startet på Dronning Mauds Minne fant jeg fort ut at språk interesserte meg. Jeg har alltid vært glad i bøker og sanger selv som barn. Jeg har tidligere jobbet i en tospråklig barnehage og begynte å interessere meg for språk, noe som ble sterkere når jeg startet på Dronning Mauds Minne. Det var ikke bare språket som lokket meg til å skrive denne oppgaven. Jeg brant også for hvordan vi som barnehagelærere kunne skape møteplasser til barna i barnehagen. Jeg startet å utvikle en språkvegg. Bakgrunnen til språkveggen har kommet litt etterhvert. Da jeg var i praksis første året, hadde de mange bilder av barna på veggen i barnas høyde. Dette var en A4 side med bilder fra den siste måneden. Dette skapte dialog blant barna om hvem som var på bilde og hva de gjorde. Da jeg var i praksis mitt andre år hadde de også bilder av barna på veggen, og disse var spredd utover barnehagen. Tema for bilde var gjerne noe som hendte i det rommet bilde ble tatt i. For eksempel: et barn prøvde å ta på seg støvlene. Dette bilde hang i gangen, der bilde ble tatt. Da jeg var i praksis tredje året ville jeg prøve å lage noe barna tok med seg rundt i rommet. Derfor laget jeg fotobøker av det de hadde opplevd i den tiden jeg var der.

Jeg ville utvikle dette når jeg kom tilbake i egen barnehage, og derfor laget jeg bilder med borrelås bak. Veggen var i hovedsak bilder som hang i barnas høyde. Bildene var laminerte og det var borrelås bak hvert bilde. Det var også borrelås festet på veggen. Dette gjorde at bildene kan plukkes ned fra veggen og tas med rundt om i rommet og henges opp igjen. Bildeveggen hadde en fast plass i barnehagen. Bildene på veggen kunne være et tema som barnehagen jobbet med, bilder fra det barna er interesserte i, eller hendelser/turer i barnehagen.

Dette medførte at barna kunne bruke bildene hvor de ville i barnehagen og ta med seg et enkelt bilde. Dette har ført til mange interessante observasjoner, og jeg så hvor viktig denne språkveggen hadde blitt på vår avdeling. Jeg valgte dette temaet fordi jeg synes det er interessant å observere hvordan et språkmiddel har fungert som en samtalestarter om konkrete gjenstander eller bilder ut ifra barnas initiativ, ideer og interesse. Hvordan barna tok med seg bildene ut i rommet og brukte sin kompetanse videre med de andre barna. Barnehagene jeg intervjuet har selv valgt hvor mye de vil bruke veggen og hva de skal bruke den til. Jeg har anbefalt og ha et tema på avdelingen, og har snakket med barnehagen om forslag til hvordan

de kan gå fram og velge tema selv ut i fra barnas interesse, ideer og opplevelser i tiden fram til jul. I alt har veggen vært oppe i minimum 10 uker på avdelingene. Det er i alt tre barnehager som har deltatt og hatt språkveggen oppe på sine avdelinger. En barnehage med blandet gruppe fra 1- 6 år. En barnehage med to avdelinger, en småbarns avdeling der barna er 0- 3 år og en stor barns avdeling der barna er 3- 6 år. Metodene jeg benyttet meg av var intervju av tre pedagogiske lederne og observasjon på en av avdelingene.

## **1.2 Språkvegg som middel til språklig utvikling og lek**

Språkveggen en selvlaget vegg som jeg har konstruert for å jobbe med språk sammen med barn. Forskingen som blir gjort i denne sammenhengen vil handle om barna tar med seg bilder de har interesse i, og hvordan utfall dette har for språkmiljøet i barnehagen. Om veggen skaper dialog med andre barn og voksne rundt omkring i rommet, og møteplasser for barna der de kan starte en dialog. Om barna blir kjent med andre barn og skaper gode samtaler om bildene, og bli kjent med andre barns verbale språk og kroppsspråk Gjems (2016 , s 22,23) mener at gjennom det språklige samspillet i barnehagen, får barnet erfaringer i å delta i samtaler som gjør at barnet får med seg nye ord. For å delta i samtalen må barnet klare å videreføre og holde samme innhold som det samtalepartneren har (Gjems, 2016, ss. 22,23). Gjennom samtalen lærer barnet ferdigheter som turtaking, lytte til den andre og hverandres kroppsspråk. Barnet trenger samtaleerfaringer for å kunne få med seg hva den andre samtaler om og sel kunne utdype og utvikle et felles tema. Ved at barnet får formulere tanker og ideer, vil de bevisstgjøre seg selv i sin kunnskap og øke sin selvrefleksjon (Gjems, 2016, s. 25).

## **1.3 Problemstilling**

Med engasjement for hvordan språkmiljøet kan bidra til felleskap og påvirke barnets språklæring har jeg kommet fram til problemstillingen:

*Hvordan kan språkveggen være med å utvikle språkmiljøet i barnehagen?*

I møte med språkveggen vil samtaler med voksne og barn, og barnets kunnskaper og erfaringer gjennom samtalene om bildene være noe jeg vil se på.

Gjennom samtaler med barn og voksne, annerkjennelse, omsorg, vennskap, og lek dannes selve grobunnen for rik språkutvikling i barnehagen (Kibsgaard, 2018, s. 29)

I bacheloroppgaven har jeg lagt vekt på hvordan samtale rundt det barna har til felles får barna til å føle at de er en del av et felleskap og skaper et godt språkmiljø. Jeg vil se nærmere på noen begreper i teoridelen som er med og definerer det jeg vil fram til i problemstilling. Begrepene er språkmiljø og sosiokulturelt læringssyn. Bildene som brukes i barnehagepraksisen er benevnt på ulikt vis. Det er fordi de brukes på svært forskjellige arenaer. Bildene kan bli omtalt som bilde, kort, samtalekort eller fotografier. Vi må innenfor et bredt spekter om vi skal forklare alt et bilde kan bidra til. Det samlede begrepet jeg vil bruke er bilder. Siden jeg vil belyse hvordan et bilde kan berike språkmiljøet vil jeg se nærmere på begrepet samtalebilde, samtale rundt bildet og begrepet møteplass. Den siste avsnittet i teoridelen har jeg valgt å kalle det dialogiske, der jeg vil nevne dialogen og voksenrollen som viktige elementer.

## **2 Teori**

### **2.1 Sosiokulturelt læringssyn**

Askland og Sataøen (2013, s. 196) oppsummerer Lev Vygotsky som en russisk vitenskapsmann som har hatt stor betydning i den sosiokulturelle teorien og forståelse av barnas språklige miljø.

Vygotsky ser på barns utvikling som en sosial og historisk prosess. Barnets samspill med andre er sentral for at barnet lærer. Der vi må se individet i en sosial og historisk sammenheng for og forstå barnets handlinger, atferd og kompetanse (Askland & Sataøen, 2013, s. 196).

Videre sees det på Vygotskys meninger om at alle høyere mentale funksjoner som språk og tenking har en sammenheng med det sosiale samspillet med andre mennesker. Sosiale handlinger er utgangspunktet for tenkning og språk. Og gjennom samspill med andre mennesker blir læring mulig. Vygotsky mente at læring kommer gjennom deltagelse og bruk av språket og at vi blir påvirket av rammene i det sosiale miljøet (Askland & Sataøen, 2013, s. 196).

Språket er et redskap som barnet bruker for og forstå omgivelsene sine. Barnet deler erfaringer og konstruerer sitt språk gjennom aktiviteter og sosial praksis. Relasjonene barnet bygger i den sosiale prosessen har stor betydning for hvordan barnet skaffer seg språklig kunnskap innen den historiske og kulturelle sammenheng (Gjems, 2016, ss. 16,17).

Språklig samhandling i en sosial situasjon er viktig for å forstå omgivelsene sine og barnet bruker språket symbolsk og metakommuniserer før de samhandler med andre. På et tidspunkt bruker barnet ordene som redskap og språket får en ny funksjon som er relatert til å uttrykke hvordan barnet tenker. Tenking blir språklig og språket blir intellektuelt. Språk og tenkning feller sammen til språklig tenkning (Askland & Sataøen, 2013, ss. 195,198).

I barnehagen skal barna oppleve et stimulerende miljø. Berg og Bjørgen(2018, s 65) nevner at læring skjer igjennom språk og deltagelse i sosial praksis, som sosiale rammer rundt våre handlinger. Handlinger og kunnskaper relateres til sammenhenger og virksomheter. Nærhet til miljøet barnet leker i gjør noe med den kommunikative ferdighetene til barnet og er situasjonsavhengig. Kommunikasjonen barna imellom handler også om kroppsspråk, gester og speiling. Dette utvikler barnet gjennom å være i samspill med andre barn og voksne (Berg & Bjørgen , 2018, s. 65). Barnehagen skal være bevisst på hvordan kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sider av barns utvikling. Gjennom dialog og samspill skal barna støttes i å kommunisere, medvirke og lytte, forstå og skape mening (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Vi lærer når vi gjør noe sammen som hverdagsaktiviteter og leker, som igjen bygges opp igjennom deltagelse og samtaler som blir et redskap videre. Leken har stor betydning for læring (Gjems, 2009).

## 2.2 Språkmiljø

Et språkmiljø er både fysiske omgivelser, sosial organisering og menneskene. I barnehagen er det personalet som kan gjøre den største forskjellen, og språklæringen skjer når barnet er i aktivt samspill med andre (Høigård, 2013, s. 237). For å få et godt språkmiljø må de voksne aktivt engasjere seg i barnas interesser og samhandlingene som fremmer barns språk. Et godt språkmiljø kommer igjennom deltagelse i aktiviteter som inneholder musikk, samtaler, fortelling, lek med andre og høytlesning. Være inkludert i allsidig lek med andre barn samt at de voksne engasjerer seg i samtaler med barna. Dette skal være daglige opplevelser barna skal få i barnehagen. Alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Forskjellene kan være store på hvor mye tid barnet får sammen med en voksen i samtale, eller ved høytlesning, og derfor er det viktig at alle blir inkludert i samtaler eller høytlesning daglig. Her kan personalet finne tider på dagen som passer enkeltbarnet bedre og dermed få inn samtaler og høytlesning. Dette har mye med personalets planlegging av tid, sted og rom for hvert enkelt barn. For barn som ikke vil de

delta i lesing kan bilder være en fin måte å starte inn samtaler på. Omgivelsene og rommene rundt barnet kan også ha en stor innflytelse på hvordan barnet leker, utforsker, og kan være utgangspunkt for språklig samhandling mellom barn og voksne (Høigård, 2013, s. 239).

Vygotsky mente at vi sorterer det vi vet og våre erfaringer gjennom bruk av ord og symboler og formidler det de tenker på. Hverdagssamtalene er viktige for at barnet skal få og sosial og kognitiv utvikling og må støttes av et utviklende språkmiljø (Gjems, 2016, s. 30).

I et godt språkmiljø plasserer personalet seg godt rundt om i rommet og sprer seg for å få gode samtaler med barna. For å gjøre det mulig for alle barn og delta i aktiviteter og høre på høytlesning. Samlingsstunden og gode overganger kan være en god måte og inkludere alle barn slik at det passer for det individuelle barnet. Gode overgangssituasjoner kan være at personalet tilrettelegger for barnet og skaper trygghet og ro når de skal gå fra en aktivitet til en annen. De yngste barna har behov for trygghet slik at de kan kommunisere med de voksne verbalt og non verbalt. Dette innebærer at personalet må forstå barnets måte å uttrykke seg på, barnet må bli sett, hørt og forstått av de voksne (Høigård, 2013, s. 238).

Tilgjengelighet, rominndeling og et allsidig lek-miljø som oppmuntrer til rollelek, er med å forme et godt språkmiljø, der personalet deler opp barna i mindre grupper slik at barna får flere ansatte og de kan undre seg sammen og personalet. Dette kan hjelpe barn som ikke selv mestrer og delta i lek. Det gjelder å kjenne barna individuelt og gruppen som helhet (Høigård, 2013, s. 240).

### **2.3 Bilde som dialogskaper og møteplass**

Bilder som dialogskaper kan være bilder som barna har tatt selv. Bilder av en gjenstand, fra en bildebok eller bilde av en situasjon eller hendelse, som kan gå innunder kategorien samtalebilde. Samtalebilder kan bli brukt i samlingsstunder, der pedagogen vil prate om et visst tema som formidler en situasjon som gir muligheter for samtaler, der barnet kan identifisere seg med tema eller ha følelser knyttet til tema eller opplevelsen. Barnet må få tid til og ta innover seg det som er på bildet og ha mulighet for og kunne reflektere. Holmsen (2007, s.7) forklarer at et samtalebilde kan brukes til samtaler med barn som har opplevd sorg, kriser og tap eller har psykososiale problemer. Bildene kan få barna til og delta på deres premisser, fordi bilde ufarliggjør hendelsen og skaper trygghet (Holmsen, 2007, s. 7).

Bilder av barna som er synlig på avdelingen, og representerer enkeltbarnet eller felleskapet, vil styrke barnets identitet i barnehagekonteksten. I Maagerø sitt prosjekt «*Tekster på vegg og*

*gulv»* (2013, s. 151) hadde barna klistret bilder på gulvet og på veggene. Det Maagerø syntes var interessant var samtalene som ble skapt ut i fra bildene, og mener at bildene førte til et nærstudium av hendelsene på bildene hvor barna var opptatt av hva de hadde opplevd. Videre refererer Maagerø (2013, s. 151, 152) til Kress van Leeuwen som mener at bilder av barna er noe som er nært virkeligheten for barnet (Maagerø, 2013, ss. 151, 152). I og med at det er nært det den enkelte har opplevd, samtidig som at flere barn kan ha svært forskjellig syn på det som har hent på bilde, kan det bli gode samtaler og diskusjoner ut ifra bildene. Samtalene gjorde at barna reflekterte over hendelsene og satte i gang en tankeprosess, der barnets meninger og uttrykk kom fram. Språket ble det som drev aktiviteten framover.

Når man skaper gode møteplasser for barna, er det for at det skal stimulere til en aktivitet. Gode møteplasser fremmer dialog og språklige aktivitet. Eggesbø (2012, s.264) mener at barn snakker om det de sanser og ser og at barn er opptatte av det som er tilgjengelig for dem. Rommene og materialene må plasseres og formes slik at det blir et godt språkmiljø. Det sosiokulturelle læringssynet får fram at det må være et samspill mellom omgivelsene og innholdet, samt barns mestring og medvirkning, for barna skal lære å skape mening i det de gjør, og at dette skaper en god møteplass (Eggesbø, 2012, s. 264).

Bilder som skaper møteplasser kan bestå av gjenstander eller det objekter som interesserer barn i deres miljø som for eksempel; figurer på barne-tv og bøker eller avbildede kjøretøy. Fast (2013, ss.94,95) mener at å lese bilder er kulturelt betinget, og at barnet påvirkes av miljøet og kulturen rundt barnet. Gjennom media og bøker, hjemmet og barnehagen blir barnet presentert for ulike interesser. Barnet påvirkes av det sosiale og kulturelle rundt barnet, og at bildene blir tolket og sett på en annerledes måte. Barna tolker bildene og finner informasjon fra bildene som gir mening for dem. De finner gjerne bilder som de har interesse for, og som de kan koble til noe som ligger dem nært. (Fast, 2013, ss. 94,95).

Høigård (2013, 241, 242) mener samtaler med bilder der barnet har erfaringer fra med det som er avbildet kan ha stor påvirkning på språkutviklingen, barnets oppfatning og fortolkningen er tilknyttet bildet. Mens bildekort som har en bestemt gjenstand kanskje ikke utgjør noe spesielt for barnet i språkutviklingen. Fordi barnet må ha en erfaring med gjenstanden for og kunne identifisere seg til det om er avbildet. Bildekort med avbildning av gjenstander som ikke er gjenkjennelige vil heller ikke ha noe effekt på barnets metaspråklige bevissthet, som vil si forståelsen av formen og innholdet av språket (Høigård, 2013, ss. 241, 242).



## 2.4 Det dialogiske

En dialog er samspillet grunnform, der turveksling er grunnleggende for at det skal bli en dialog, og partene må lytte og snakke annen hver gang. Dialogen starter ved at en av partene starter et tema. Begge parter former samtalen og er tilstede til en av partene kommuniserer at samtalen er slutt (Høigård, 2013, ss. 23,24).

En god samtale er gjensidig og engasjerer begge samtalepartnerne. Begge parter er følelsesmessig trygge, og skaper noe som er felles der begge er mentalt tilstede (Høigård, 2013, s. 233). En samtale gir nærhet og kontakt med andre mennesker og hjelper barnet med å forstå seg selv og omverdenen. Samtalen er viktig for at barnet skal tilegne seg kunnskap og språkssystemer, og dette er noe som utvikler seg resten av livet (Høigård, 2013, s. 67).

Dialogen starter allerede fra fødselen og barnet og omsorgspersonen bruker turgivning i mimikk, gester, ord og lyder i for å skape kommunikasjon. Allerede her får barnet knyttet seg til dialogen ved og ta replikkomganger. Dialogen kan være igjennom verbalt språk signaler og kroppsspråk (Høigård, 2013, s. 67). Hos de yngste barna er kroppsspråk og signaler en veldig stor del av språket, og de yngste kommuniserer mye kroppslig. Det nonverbale samspillet barnet bruker med andre barn og voksne er helt avgjørende for hvordan barnet skaper seg selv, og ser på seg selv i fellesskapet (Haugen , Løkken , & Röhle , 2015, s. 20).

Barnets behov under en samtale er å ha en voksen som lytter og anerkjenner det barnet sier. Voksenrollen i en samtale blir å tilpasse seg etter barnets alder slik at barnet kan bidra i samtalen å få en fin turveksling, og være tydelig i verbalt og kroppslig og samtidig inspirere barnet til deltagelse (Høigård, 2013, s. 70). Gjems (2016, s. 50) mener at barnets interesser og undring vil være grunnlaget for hvilke spørsmål som blir stilt under samtalen, og derav også utgangspunktet for hva barnet lærer i denne sammenhengen. De ansatte må være engasjert i spontane og planlagte samtaler gjennom barnehagehverdagen. Igjennom samtaler med barna i hverdagssituasjoner om temaer som ligger i barnets interesse, deltar og lærer barnet på best mulig måte (Gjems, 2016, s. 50).

Samtaler som er her og nå er viktig for barnet. Høigård (2013, s. 47,48) mener de første årene av barnets liv vil kroppsspråk, signaler og blick være en større del av samtalen enn ord og lyder. Barnet kan bruke kroppen for og peke på gjenstander eller bilder for også sette ord på dem sammen med samtalepartneren. Samtalene som barnet får ut ifra bilde eller gjenstanden er som oftest

om konkrete situasjoner sammen med samtalepartneren. Barnet er avhengig av å se den de prater med og deres kroppsspråk. Etterhvert kan barnet begynne og snakke om hva som skjer

eller har skjedd. Når barnet snakker om bilder med samtalepartneren, gjør de en «ikke nærværene ting» nærværende (Høigård, 2013, ss. 47,48).

### **3 Metode**

#### **3.1 Valg av metode**

Jeg valgte en kvalitativ metode, og grunnlaget for valg av metode lå i problemstillingen. For og kunne fortolke hvordan veggen kunne bidra i språkmiljøet så jeg på det Bergsland og Jæger (2016, s 67) sier om intervju og observasjoner. De mente at man kan oppnå forståelse av sosiale hendelser som er rettet mot barnehagens hverdagshandlinger (Bergsland & Jæger , 2016, s. 67).

En kvalitativ metode går mer i dybden og fremhever betydningen, der språklige ytringer og handlinger er med på å studere samhandling mellom mennesker, som går på menneskers opplevelser og erfaringer (Bergsland & Jæger, 2014, ss. 66,67), derfor valgte jeg observasjon og intervju som metode fordi disse metodene får fram hvordan språkveggen fungerer i praksis. Gjennom å bruke intervju som metode har jeg fått et innblikk i hvordan personalet og barna har brukt språkveggen, og på hvilken måte den har vært av interesse for barna. Jeg har også fått sett hvordan den har vært en del av språkmiljøet i barnehagen.

Observasjon og intervju har begge en kvalitativ tilnærming, og sammen blir de kalt metodetriangulering. Ved bruk av metodetriangulering får man belyst problemstillingen fra ulike hold som styrker hverandre (Bergsland & Jæger, 2014, s. 69).

#### **3.2 Intervju**

Når man skal intervjuer er det viktig og komme forberedt med gode spørsmål, slik at du får svar på det du lurer på. Forarbeidet lå mye i å jobbe med spørsmålene og hvordan jeg kunne få framvise min problemstilling. Bergsland og Jæger (2014, s. 70) mener at man må finne ut hva man skal spørre om, hvorfor man spør om dette og hvordan man skal formulere spørsmålene (Bergsland & Jæger, 2014, s. 70)

Jeg brukte åpne spørsmål slik at objektene kunne få reflektere, og jeg sendte ikke spørsmålene i forkant. Dette var fordi pedagogene viste i god tid hva de skulle bli spurt rundt, siden jeg hadde vært der og hengt opp språkveggen og informasjon om den til personalet. Pedagogene fikk i oppgave og observere det som hente rundt språkveggen og ellers rundt omkring i rommet som omhandlet bildene.

Det er viktig og ha kunnskap om det du skal spørre om og få forståelse om emnet man forsker på før man går inn i intervjuet, slik at man kan ta inn over seg den nye kunnskapen objektet kommer med, med forståelse og integrasjon. Dette vil skape et grunnlag for og stille gode spørsmål som også kan bli besvart på en god måte (Bergsland & Jæger, 2014, s. 70).

Jeg hadde med meg en person som skrev ned alt det pedagogene sa i fulle setninger. Dette var for at jeg skulle kunne få med meg alt det pedagogene sa, samtidig som at jeg kunne konsentrere meg om spørsmålene og lytte godt til pedagogene under selve intervjuet. For og få et godt intervju må den som intervjuer og informanten ha felles interesse om tema, og intervjuer må skape en god atmosfære slik at informanten får en følelse av og være medskaper og har verdifull kunnskap. Informanten må føle seg trygg til og snakke om tema og føle seg vel i situasjonen (Bergsland & Jæger, 2014, s. 72).

### 3.3 Observasjon

Jeg gjorde også en del observasjoner på en av avdelingene. Her har jeg kun observert barn i alderen et til tre år. Jeg gjorde flere deltagende observasjoner og flere observasjoner som beskjedne gjest. Gjennom å bruke deltagende observasjon kan det komme fram detaljer som ellers ikke har kommet frem. En deltagende observasjon kan hjelpe og svare på hva og hvorfor, nettopp fordi fokuset blir rettet mot det observatøren ser etter og reflekterer over sine holdninger under observasjonen (Askland, 2013, s. 211). Observasjonsmetoden beskjedne gjest brukes ofte når observatøren skal se på samspillet mellom barn eller mellom barn og voksne. Her er observatøren tilbaketrukket fra det som skjer og må ha flere observasjoner for og kunne se samspillmønstret (Askland, 2013, s. 197). Jeg observerte bare på en av avdelingene fordi her var det roligere og færre barn. Under observasjonene hadde jeg fokus på hva barna gjorde med bildene, og om barna kom i samtale med andre barn eller voksne når de holdt på med veggen. Det kom også frem andre situasjoner som jeg ikke hadde sett for meg under observasjonene, som jeg vil nevne i mine funn. Observasjon er en god metode for å studere samspill mellom mennesker (Bergsland & Jæger, 2014, s. 73), og det ble naturlig å velge observasjon som metode fordi det er en metode som handler om samspillet mellom barna og de voksne, slik fikk jeg selv erfaringer i hvordan barna brukte språkveggen. Observasjon er en metode der forskeren kan være deltagende, tilstede eller skjult i tidsrommet. Forskeren kan gå inn og stille spørsmål eller bare lytte og se hva som skjer i hendelsesøyeblikket. Under observasjonen er det noe spesielt forskeren ser etter, og samler inn data som er relevant til emnet (Tjora, 2017, s. 51).

### 3.4 Påvirke observasjonen og bli påvirket

Det kan være mye som har påvirket mine observasjoner. Jeg har hatt kjennskap til barna og de voksne på avdelingen. Dette kan ha positive og negative påvirkninger til observasjonen. Jeg selv ser på det som veldig positivt, i og med at jeg kunne gå inn på avdelingen uten at noen av barna lurte på hvem jeg var og hvorfor jeg var der. Dette gjorde at jeg fikk observasjoner på avdelingen slik som det er i hverdagen. Under en observasjon kan observatøren føle at de påvirker situasjonen, og en påvirkning vil alltid være der i større eller mindre grad. Personalet kan handle annerledes og barna kan oppføre seg på en annen måte. Både av og være skeptisk til observatøren og være nysgjerrig (Tjora, 2017, s. 72). Jeg hadde god kontakt med barna, noe som kan ha en innflytelse på min observasjon. Jeg brukte ingen notatbok, kun min egen hukommelse, og noterte ned rett etter observasjon. Dette kan ha påvirket hvordan praksisfortellingen er skrevet ned. Påvirkningen du får igjennom observasjonen kan ha en innflytelse på studiets pålitelighet (Tjora, 2017, s. 73). I noen av observasjonene pratet jeg selv med barna. Alt var veldig naturlig, og jeg fikk observert i spontane og planlagte aktiviteter. I en barnehage hvor jeg kjenner barna har jeg fått innflytelse på valg av tid og sted. Observasjonene er tatt på formiddagstid grunnet at barna er mest opplagt, og det er i disse tidene det er mulig å hente inn observasjoner knyttet til veggen hos de yngste barna.

### 3.5 Planlegging av innsamling av materialet

Når jeg planla min datainnsamling gikk jeg ut ifra det jeg mente var nødvendig å få inn som informasjon, for å belyse min problemstilling. Observasjon var viktig for meg for å få egne erfaringer av språkveggenes innvirkning på språkmiljøet. Bergsland og Jæger (2016,s.73) mener når man observerer kan man få behov for og dra tilbake og observere ytterligere (Bergsland & Jæger , 2016, s. 73). Derfor planla jeg å ha observasjoner spredt utover halvåret, for og få observert barna og personalet til forskjellige tider. Jeg vektla hvordan språkveggen bidro til språklig samspill mellom barna og barna og personalet.

Jeg ville ikke sende intervjuet i forkant fordi jeg allerede hadde vært i kontakt med barnehagen om språkveggen, og de hadde mange knagger og henge sine observasjoner på ut i fra denne samtalen. Samtalen gikk ut på at jeg forklarte hva språkveggen var, hjalp dem litt med plassering av veggen og gikk igjennom ulike temaer og aktiviteter som eksempler på hva de kunne gjøre i ukene fremover. Eksemplene var ikke noe de måtte gjøre, kun inspirasjon slik at det ble lettere og komme seg i gang. Vi avtalte også hvor lenge veggen skulle henge,

og når jeg skulle komme tilbake til intervju. Jeg hadde også en samtale med styrer som er styrer for begge barnehagene.

### **3.6 Valg av informanter og adgang til felten**

Mine intervju var av to pedagogiske lederne på to forskjellige avdelinger. Jeg hadde tre informanter i utgangspunktet, og språkveggen har hengt oppe i alle barnehagene like lenge. Når jeg valgte barnehager som kunne ha språkveggen oppe tok jeg kontakt med barnehager jeg viste drev med språk kommunikasjon og tekst som tema for året.

Dette gjorde at barnehagene allerede hadde fokus på mye av det jeg så etter, og trolig hadde jobbet litt med språkmiljøet. Som sagt hadde jeg tre informanter i to forskjellige barnehager. Det er viktig å intervju informanter som du vet har kunnskap om temaet du vil belyse (Bergsland & Jæger, 2014, s. 71). Jeg valgte å intervju de pedagogiske lederne på barnehagen. Dette fordi de kanskje så sammenhenger som ikke assistentene gjorde. Jeg har hatt adgang til felten på den ene barnehagen, og har kjentskap til barnehagene fra tidligere. Dette gjorde det enkelt for meg og ha en åpen kommunikasjon med informantene, men også lettere og ta observasjoner på den avdelingen jeg valgte og ha observasjon på.

### **3.7 Gjennomføring av observasjon og intervju**

Etter å ha tatt kontakt med barnehagene avtalte vi og ha intervju i slutten av desember, men datoene for intervjuene ble fastsatt i november. Fra sommeren 2018 må alle lydopptak som inneholder personopplysninger meldes inn til NSD, og grunnet overnevnte ble det ikke tid til å søke om tillatelse. Av denne grunn hadde jeg med meg en person som skrev av alt det de pedagogiske lederne sa i de to første intervjuene. Dette ble skrevet av på trøndersk dialekt. I dialog med mine veiledere ble vi enige om at jeg skulle oversette dette til bokmål. De to første intervjuene gjennomførte jeg i desember og den tredje informanten hadde jeg avtale med i januar. Det var vanskelig og få til noe intervju, og sendte intervjuene slik at pedagogen kunne forberede seg til intervjuet. Jeg skrev en mail, men det har vært vanskelig å få kontakt. Siden jeg hadde fått mye informasjon fra de andre to, valgte jeg å ha den siste informanten i bakhånd om det skulle være noe ekstra jeg lurte på.

Gjennomføringen av observasjonene på avdelingen hos de yngste barna foregikk på formiddagen. Jeg observerte som beskjeden gjest og som deltagende gjest. Jeg var inn og observerte og skrev ned i etterkant. Dette fordi jeg ville ha en naturlig situasjon.

Det er vanligst og skive ned sine observasjoner som notat eller som hele setninger for og få frem det som skjer. Observatøren må være åpen for inntrykk og også få ned rammene rundt observasjonen (Tjora, 2017).

### **3.8 Metodekritikk**

Jeg ser både fordeler og ulemper med og ha kjennskap til barnehagen. Fordelene jeg har hatt med og ha tilgang til barnehagen, er at jeg har observert når jeg har sett noe interessant og dette har gjort observasjonen naturlig, samt at det ikke har vært nødvendig og avtale noe tidspunkt for observasjon. Det er viktig at materialet har en vis reliabilitet, at jeg bearbeider, tolker og analyserer materialet på en tillitvekkende måte (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Det at jeg har hatt både intervju og observasjoner tror jeg har hjulpet mye i hvordan jeg kan belyse språkmiljøet. Jeg har selv fått sett hvordan veggen har blitt brukt og jeg har hørt fra pedagogene hvordan de har opplevd denne perioden.

Når man skal observere og har kjennskap til feltet er det viktig og være kritisk og reflekterende, slik at man analyserer og tolker materialet på en balansert måte. Nærheten til feltet kan sikre validitet, som er hvor god observasjonen er i forhold til det som undersøkes og som i større grad kan bekreftes slik at kvaliteten av det som tolkes ikke kan misforståes (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80).

### **3.9 Analyse**

I denne oppgaven har det vært viktig og se om språkveggen har bidratt til et rikere språkmiljø. Jeg har gått igjennom materialet mitt ved å streke under ord og setninger som jeg så på som nyttig informasjon. Dette hjalp meg til å fjerne overflødig materiale, og det jeg streket under ble til overskriftene i oppgaven og mine funn. Jeg vurderte funnene opp mot teorien jeg hadde funnet. Jeg hadde også observasjoner som jeg så som nyttige, og andre som ikke var så relevante. Jeg har hele tiden vurdert hva som er viktig å ha med. Jeg hadde mye informasjon og gjorde hele tiden avgjørelser på hvilken teori som passet inn under funnene mine. Analyse krever at man jobber systematisk, og reduserer mengden data. Da er det enklere å skape struktur og orden i materialet (Bergsland & Jæger, 2016, s. 81).

### **3.10 Etiske retningslinjer**

I samtykkeskjemaet har jeg informert mine informanter om at intervjuene er konfidensielle og blir ikke brukt til noe annet en bacheloroppgavens formål. De ble også informert om at dataen når som helst kan hentes ut av de selv, eller slettet etter deres ønske. Det er også viktig å understreke at sitater kan trekkes tilbake eller forandres om de ønsker det.

Dette ligger under lov om personopplysningsloven, §1 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2018).

#### **3.10.1 Informert samtykke og intervju**

Når jeg avtalte intervju på avdelingene informerte jeg at det skulle bli tatt opp på bånd og slettet i ettertid. Jeg hadde med meg et skjema som objektene fikk lese igjennom og godta. Imellom dagen jeg avtalte intervju og intervjudatoen fikk jeg vite at jeg ikke kunne ta opp intervjuet på noen som helst måte. Dette gjorde til at jeg informerte informantene om at det kom til og være med meg en person til som hjalp meg og skrive notater. Derfor er intervjuet skrevet av både av notater hele setninger og litt fra egen husk. Dette kan være med på og gjøre resultatet av intervjuet ikke har validitet. Når jeg startet intervjuet informerte jeg informantene om det samme som om det skulle vært et opptak, og at de ikke kunne si navn på barnehage, navn på barn eller voksne. På denne måten fikk jeg også samtykket. Forskeren må være klar og tydelig overfor informanten på hvordan innsamlede data skal behandles og hvem som har tilgang på det (Postholm, 2017, s. 145).

#### **3.10.2 Konsekvenser**

Informasjonen informantene mine kom med skal ikke ha noen som helst konsekvenser for dem privat eller igjennom arbeid. Det er min plikt som forsker å ikke feiltolke eller misforstå mine informanter. Vettenranta (2017, s.170) mener validitet handler om det innsamlede materialet gyldighet, og hvor målbart det du undersøker er. Når jeg intervjuet mine informanter måtte jeg fortolke om deres svar var valide opp mot teorien (Vettenranta, 2017, s. 170). Empirien jeg samlet inn fra mine informanter, er deres representasjon av deres virkelighet. Derfor har jeg sett min studie opp mot forskning som er noe lik min, for og støtte validiteten i mine funn. Konsekvensene for min forskningsmetode er at informantene kunne vært påvirket av min relasjon til dem. Det at jeg kjente informantene fra før kan ha ført til at de følte seg mer komfortable i situasjonen og derfor fått bedre kvalitet på empirien. Vettenranta

mener relabilitet handler om empiriens pålitelighet. Kvaliteten på empirien som er samlet inn påvirkes av hvordan den bearbeides og brukes (Vettenranta, 2017, s. 169).

Kvaliteten på empirien i observasjonene kunne ha blitt påvirket både positivt og negativt av mitt bekjentskap til barna, fordi jeg fikk muligheten til være deltagende i observasjonen.

Kvaliteten på intervjuene kunne også blitt påvirket av at jeg ikke kunne ta opp lydopptak og hadde noen andre som skrev ned det pedagogen sa.

#### **4. Funn og drøfting**

På avdelingen hos de yngste barna var det fokus på å anerkjenne hva barnet prøver å si i, kroppsspråk og verbalt. Personalet satt mye på gulvet ved siden av språkveggen og samtalte. Avdelingen brukte veggen mye i samlingsstundene. Avdelingen for de eldste barna, har brukt veggen mindre mellom barn og voksen og latt barna fått lekt med kortene og bruke dem til det de har ønsket. Det har også gått mye på interesse fra barnas side. Noen var veldig interesserte i veggen og andre var nesten ikke borte og så. Funnene blir presentert som overskrifter og deretter drøftet. Gjennom drøftingene har jeg fått innsikt i hvordan språkveggen har utviklet språkmiljøet i forhold til samtalene barna og de voksne har hatt.

##### **4.1 Hvordan har språkveggen bidratt til dialog og samspill mellom barna og de ansatte?**

Gjennom intervjuene kom det fram at personalet satt mye på gulvet og hadde gode samtaler med barna i oppvåkningsfasen. Barna trengte en rolig og trygg oppvåkning. Med bildene som lå rundt omkring i rommet eller var festet på veggen, startet samtalene på avdelingen ofte med at barna fant et bilde de ville snakke om.

Pedagogen på småbarnsavdelingen som jeg vil kalle Pedagog 1sa: *«Ja det skjer jo ofte at vi for eksempel tar barna opp fra vogna etter duppen. Og de sitter på fanget rett ved siden av språkveggen. Når de beveger seg fra fanget går de ofte rett bort til språkveggen og tar ned et bilde».*

I dette funnet kommer det frem at kontakten med en voksen er viktig i oppvåkingen. På den ene siden kan barnet ville bruke denne tiden til og ha en samtale om noe de er interesserte i. Når barnet sitter på fanget til de voksne forbereder barnet seg til og gå ut i lekverdenen. Samtalen om bildene som hang oppe på veggen kunne være en del av den forberedelsen. Halliday (2016, s. 28) mener at barna lærer å få kontakt med andre, og få informasjon



igjennom språket. For barnet er språket med og hjelper barnet og forstå og sette seg inn i den pedagogiske konteksten barnet befinner seg i. Igjennom språket deler barnet opplevelser, kunnskap, synspunkter, meninger og ideer, noe som er positivt for språkmiljøet (Gjems, 2016, s. 28).

På den andre siden kan kanskje dette gjøre barnet mer forberedt når barnet forlater fanget og møter den sosiale settingen. Jeg har også observert selv at barna tar med seg disse bildene videre ut i rommet for å bruke bildene til og fortsette samtalen når barnet har forlatt fanget. Ut i fra observasjonen «*deler Rj2,10 ut kortene hun har i hånden. Når hun deler ut kortene sier hun samtidig hva som er på kortet eller hvem, og deler ut til alle*». Halliday (2016, s. 22) mener at barna tar med seg det de observerer og erfarer ut i fra samtale de har med andre barn, og mellom barn og voksne. Dette blir barnets kunnskapsgrunnlag og de konstruerer sin samtalekompetanse (Gjems, 2016, s. 22). Barnet har et samspill med de andre barna gjennom bildene, og Rj2,10 vil at alle skal være en del av samtalen og forteller også med ord hvem som er på bildene slik at alle skal få en mulighet og delta. Olaussen (2018, s. 122) forteller om hvordan bilder kan være med og gi en rikere kommunikasjon og hvordan betydningen av bilde kan være med og spille inn i samtalen og fremme ord og uttrykk hos barna (Olaussen, 2018, s. 122).

Det er mye kroppslig kommunikasjon på småbarnsavdelingen som også kom fram i intervjuene. Pedagog 1 forklarer hvordan barna spør etter andre barn med å peke: «*når et barn har funnet et bilde på gulvet av et annet barn, og han ser hvem som er på bilde, starter han med en gang og spørre etter det barnet. Et eksempel er at de gir hverandre kortene, peker*». For øvrig passer personalet på å anerkjenne både verbale og non- verbale uttrykk fra barna. Når barna viser kroppslig at gjenkjenner et barn, og får bekræftelse for dette kan kanskje dette bidra til at barnet vil starte er samtale med dette barnet. Jensen og Tholin (2011, s 161,162) mener små nyanser som nikk, smil kan være med og synliggjøre at man anerkjenner barnet, som kan oppmuntre barna til og delta i samtalen (Jansen & Tholin, 2011, ss. 161, 162). Deltagelse kan være med og fremme hvordan barna kommunisere med hverandre. I tillegg kan vi se hvordan deltagelse i samlingsstunden har en positiv innvirkning på om barnet vil være deltagende i etterkant. Når barna er deltagende i felleskap får barna felles erfaringer om tema. Pedagog 1 sa: «*I samlingsstunden har vi tatt frem en knippe med kort, hvor vi snakker om hvor vi har vært på tur. Og hva vi gjør på bildene*». Når det gjelder samtaler i felleskap i samlingsstundene er dette samtaler som kanskje kan virke litt mer formelle enn når man snakker i hverdagen. Med tanke på samtaler rundt bilder der de selv har vært med og er en del av noe, vil flere kanskje delta, og samtale blir mer hverdagslig. Gjems (2016 s.48) referer

til Haigh som mener at hverdagssamtalen er en viktig læringsarena i barnets språkutvikling. Barna lærer om omgivelsene sine og rammene rundt samtalen, kroppsspråk, kunnskap og verdier. Samtalen som ofte blir tatt for gitt kan være helt spontane samtaler på kjøkkenet med barnehagelæreren til en samtale i en planlagt aktivitet i samlingsstunden, der barna får gå inn og snakke om det som er av deres interesse og viten om emne (Gjems, 2016, s. 48).

Avdelingen for de store barna i alderen tre til seks år har også brukt veggen i samtaler barna imellom. Den pedagogiske lederen for de eldste som jeg kaller Pedagog 2 mente selv at de ikke hadde brukt språkveggen så mye i samlingsstund, men kom med mange eksempler der barna brukte veggen i samtaler seg i mellom. Pedagog 2 sa: *«de kan gå bort til veggen og si: Å her er jo du. Du har jo på deg en tur- vest. Hvor var det vi gikk på tur her? Så kan de andre barna komme også»*. I funnene hos de større barna går samtalene på ting de har opplevd som gruppe sammen. Dette kan ha mye med tema de hadde valgt, som var bilder av barna på tur og ulike settinger inne i barnehagen. For det første førte samtalene til et samspill mellom barna der de møttes over erfaringer og hendelser de hadde hatt sammen. Kibsgaard viser til Professor Mila Vulchanova (2018, s. 55) mener bilder som er tatt sammen med barna, kan barna koble opp mot og gjenkjenne det de har holdt på med og det kan bli en gjentakelse av dette når barna tidvis snakker om denne opplevelsen. Ved at bildene henger synlig for barna og barna prater om hendelsene er dette med på, og styrke korttidshukommelsen, noe som er betydningsfullt når det kommer til og lære språk (Kibsgaard, 2018, s. 55). For det andre førte samtalene om det som hadde hendt og det som var på bildene over i lek med bildene, rollelek basert på hendelsene og fortellinger, som blir forklart i avsnittet under.

## **4.2 Hvordan har språkveggen bidratt til lek og undring i barnehagen?**

I leken brukte barna språkveggen mye. Her er det mange likheter i hvordan de største og de minste barna lekte med bildene. Barna brukte bildene som en del av leken der de delte ut bildene. Forskjellene var at de minste brukte bildene mer fysisk enn de største, og barna fra 3 – 6 år brukte bildene i rolleleke, og tok med seg informasjonen som lå i bildene inn i leken. Pedagog 2 forteller under intervjuet at *«vi ser at barna bruke den i lek, de kan late som de har ei samlingsstund. Og da kan det være for eksempel fireåringene, som har tatt bildene med seg inne på sofarammet. Og da sitter de i sofaen med bildene og prater om det de ser»*. For det første går samtalene rundt opplevelser de har hatt sammen. Barna ser sannsynligvis relasjonene med barna i bildene og vil gjerne snakke om hendelsene og relasjonene til de

andre barna. Når det gjelder de eldste barna gikk leken gjerne på det som de har snakket om på bilde eller at de latet som noe hendte. For det andre brukte de samtalene for å starte en lek. Pedagog 2 referere til barnet som sier: *«Jeg har tatt ansiktsmaling, husker du når du fikk den ansiktsmalinga. Skal vi leke at vi ordner ansiktsmaling. Pedagog 2: Så de bruker den språkveggen og ser på bildene, så kan de finne en lek ut ifra det som skjer på det bilde»*. På denne måten bruker barnet trolig minnene de får fra bildene til og vekke ideer som de forbinder med hendelsene, og enkelte ganger kan dette føre til lek. Leken som kommer ut i fra bildene gir nye impulser til leken. Leken er svært viktig for språkmiljøet i barnehagen, og når noen barn er borte fra denne typen lek, vil forskjellene bli større i hvordan barn takler den sosiale utviklingen. Barn som hele tiden får nye impulser og erfaringer vil vokse fort i leken og får språklig og sosiale kompetanse, samt kognitivt og emosjonell vekst. Det spiller også inn på hvordan barnet får til og løser konflikter, planlegger, samarbeider og gjennomfører ideer og utvikle relasjoner til andre barn (Høigård, 2013, s. 100).

For det tredje tok de med seg det på bildet og kunne leke ut i fra det barna har opplevd tidligere. Pedagog 2 sa: *«Ja når de har rollelek, later de som at de går på tur og tar de utgangspunkt i et bilde. Og later som at de er den voksne på bilde og at de skal gå en bestemt plass. Og pakker sekken og har med det de skal og drar på tur»*. Altså gjennom språklig lek med språkveggen, for barna sannsynligvis økt sin språklige komperase og erfaringer med rollelek. Dessuten får barna også trolig erfaringer med forhandlinger, gjennom å beslutte hvem som skal være de forskjellige karakterene i leken.

Når barna leiker bruker de egne erfaringer, kulturen og handlingsmønstre de har lært i annen leik og hverdagen i barnehagen, hjemme og i samfunnet. Bildene byr på den felles kulturen de har i barnehagen. Felles kultur i leken gir kanskje en felles forståelse og likt utgangspunkt. Rolleleken har mange språkkoder, og i leiken må barnet forholde seg til usagte regler, som og oppfatte og følge opp andres indikativ, og selv komme med innspill (Høigård, 2013, s. 94).

På avdelingen for de yngste kom det også fram funn av lek med bildene. De lekte mer fysisk med bildene og brukte selve bildekortet i leken. Pedagog 1 sier: *«barna bruker de den også i lek, hvor de samler kortene og går på ski. Vi har borrelås på kortene, så de fester seg til sokkene. Altså de bruker bildene kroppslig. Fester de på klærne og andre plasser, og peker på bildene»*. Med tanke på språkveggens egenskaper, har den et symbol for forsiden, laget av glatt og hardt materiale med en borrelås på baksiden som føles ruglete og litt spiss. Her er det ikke bare handlingen på bildet som har blitt tatt i bruk under leken, men også borrelåsen har fått barna til å tenke kreativt og gi bildene nytt liv. Når barna leker kommuniserer de med kroppen. Den kroppslige leken er barns måte og kommunisere på. Leken med bildene ble her

kroppslig og egenskapene til bildene som at barna kan feste bilde på forskjellige steder fikk en verdi i leken. Og spesielt med tanke på de minste barna som gikk etter hverandre på ski. Også når de plasserer bildene på hverandre. Det kan tenkes at bildene er med og vise frem hverandres interesser, tanker og humor sammen med kroppsspråket. Barna brukte kroppsspråket sitt til å kommunisere med å peke, gå på eller plassere bildene. Barnet bruker kroppsspråket til og forstå seg selv, omverdenen og felleskapet. Toddleren utvikler sin humor gjennom kroppsspråket og tumlelek (Haugen, Løkken, & Röthle, 2015, s. 23).

Selve symbolet på bildene og leken på småbarn kom også frem, da det var flere som var veldig interesserte i et av temaene som var motorsykler og helikopter. Barnet hadde med seg bildene rundt omkring på avdelingen og særlig i overgangssituasjoner, og lek. Pedagog 1sa: *«Han benyttet kortene som leketøy og det var tidvis at vi ikke kunne ta det fra han, at han måtte ha det med seg på bordet når vi spiste. Han var så glad i å holde på med de kortene. Han kjørte de bortover. På den ene siden bruker barnet bildene som overgangsobjekt. Barnet var avhengig av å ha med seg bildet når han spiste og når han skulle sove. Det var i oppstartsfasen i barnehagen at barnet knyttet seg til enkelte bilder. Foreldrene pratet mye om motorsykler og helikopter hjemme, fordi dette var noe som interesserte barnet. Og helikopter (kopter) og motorsykkel (moto) var noen av barnets første ord. Winnicott i (Høigård, 2013, s. 47) mener at barnet bruker overgangsobjekt til å trøste seg selv, overgangsobjektet kan være noe som ligger nært barnet, og som barnet kobler opp mot nærmeste omsorgsgiver. Kanskje barnet hadde en forbindelse mellom den trygge og gode samtalene om motorsykler og helikopter hjemme, og derfor brukte disse som en trøst og nærhet til hjemmet i overgangene i barnehagen. På den andre siden bruker også barnet bildene i lek. I samtalene om motorsykkelen eller helikopter kunne barnet bruke bildet som om det var en motorsykkel eller helikopter, og demonstrere hvordan det kjørte bortover eller hvordan det fløy i luften. Her brukte også barnet lyd for å bevise at objekt skulle være det bilde tilsa. Vygotsky (2012, s. 52) mente at barnet frigjør seg i fra den impulsive delen av leken, og bruker fantasien slik at objektet får en annen betydning, og kan bli til noe annet enn det den egentlig er (Ôhman, 2012, s. 52).*

### 4.3 Språkveggen som «bilde eventyr»

I en av observasjonene kom det fram lekne samtaler, der barna diktet sine egne eventyr ut fra bildene. Jeg kan se en relasjon mellom bildebøker og bildene på veggen nettopp fordi bildebøker skaper gode samtaler og fortellinger, og jeg ser de samme gode samtalen og fortellingene rundt bildene på språkveggen. Om vi skal sammenligne bildene på språkveggen og bildebøker har de for øvrig likheter, det at bildene og bøkene begge har bilde som selve utgangspunkt for det som formidles. Både bildebøker og bildene på veggen går på barnas interesser og noe barna har lyst til å snakke om eller lytte til. Undringen som skjer når barnet ser på bilder i en bildebok kan vekke samtaler mellom barn og voksne, og denne undringen om bildene kan jeg se igjen når pedagogen sitter på gulvet og har samtaler om bildene med barna. Her får barnet rolle som forteller. På denne måten kan bildene på språkveggen også være en del av det estetiske og gi barnet en involvering i fiksjonen. Samtidig kan bildene sikkert være med og la barna medvirke hva de vil prate om selv om de ikke har så mye verbalt språk enda. Fodstad (2018, s 91) nevner at poetiske tekster, eventyr og bildebøker, som tre sjangere som utfyller hverandre og kan bidra til et rikt språkmiljø. Et godt språkmiljø er at barna får bidra til og medvirke sin dag, og være en deltager i lek og samtaler (Fodstad, 2018, s. 91).

### 4.4 Hvordan personalet tilrettelegger og møter barna i språkmiljøet

Voksenrollen er viktig i språkmiljøet uansett om det er snakk om de yngste eller de eldste barna i barnehagen. Det var en forskjell hvordan avdelingene jobbet med språkmiljøet, og derfor var det kanskje forskjeller på hvordan avdelingene jobbet med språkveggen. For de yngste var både tema og aktiviteter rundt språkveggen veldig tydelige, og hos de eldste fant barna selv ut hvordan de ville bruke den. Alder har nok en stor betydning for dette funnet, fordi forutsetningene til aldersgruppene er såpass forskjellige. Personalet kan gjøre en forskjell i hvordan barnet tilegner seg språk og hvordan språkmiljøet i barnehagen er satt sammen. Pedagog 1 fremmet personalet som tilretteleggere for barna: *«Da tenker jeg først og fremst på gode tilretteleggere. Og det er omgivelsene, miljøet og personalet som jobber på avdelingen»*. Om personalet skal bygge opp et miljø der barn kan delta, må barna få vise at de er en del av miljøet og vise hvem de er, og jo mer personalet kjenner barnegruppen og hvert enkelt barn jo bedre kan personalet legge opp aktiviteter på avdelingen slik at alle får et trygt å godt språkmiljø. Det har en innvirkning på hvor godt personalet kjenner barna og hver

enkelt barns interesser og måte å leke på, og hva som kan få barn til og delta i lek eller språkaktiviteter (Kibsgaard, 2018, s. 59).

Personalet skal skape et variert språkmiljø der barna får mulighet til å oppleve glede ved å bruke språk og kommunisere med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48).

Måten og være på som ansatt i barnehage går jo også under hvordan man møter barna med sine ideer og tanker, å være imøtekommende og se barna for den de er. Noe personale var beviste på avdelingene. Pedagog 1 sa: *«Et godt språkmiljø, går jeg først på personalet, at man underbygger det barna sier, at vi spiller først og fremst opp under dem»*. Først når barna føler at de er trygge og blir anerkjent og lyttet til kan de gode samtalebegynne. Personalet er viktig for at barna skal føle seg hørt og sett, og gjøre konteksten forståelig for barnet, uavhengig av hvor man befinner seg. Personalet må møte barna og støtte dem til deltagelse i lek eller ytringer. For og møte barna må man også observere, for å få en bedre mulighet til å tolke det barna kommer med (Berg & Bjørgen, 2018, ss. 66-67). Min tolkning er at personalet har brukt bildene for å skape medvirkning til samtaleemne og at bildene har vært en del av hverdagssamtalene på avdelingen for de yngste.

Hvor voksne plasserer seg i rommet kom også fram som en betydning for språkmiljøet hos de yngste barna. At personalt sitter på gulvet sammen med barna og er tilgjengelige for hvert enkelt barn når de kommer med det som de har lyst til og samtale rundt. Pedagogen for de yngste barna fremmer hvordan de sitter på gulvet slik at de kan være der i den daglige leken. Pedagogen sier: *«Og de sitter på fanget rett ved siden av språkveggen, eller rundt om i rommet»*. Det kan jo tenkes at bildene fikk personalet oftere ned i barns høyde slik at det ble enklere og starte samtaler. I og med at bildene lå utover avdelingen, kan det hende at selve rommet ble brukt på en annen måte, og det ble oftere startet samtaler rundt omkring i rommet. Personalet er språklige forbilder for barna, og at de skal støtte, videreutvikle og stimulere til videre kommunikasjon både kroppslig og verbalt. Bruke ord og kroppsspråk som er forståelig for barnet (Berg & Bjørgen, 2018, s. 66).

Begge avdelingene brukte samlingsstunden til å ha samtaler der barna fikk medvirke, prate og delta i samtaler om bildene. Personalet lyttet og anerkjente det barna kom med. Begge avdelingene brukte språkveggen i samlingsstundene til diskusjoner rundt det de så på bildene og hadde opplevd, som fikk barna til og dele sine historier rundt bildene. Pedagog 1 sa: *«at vi viser fram og så gir vi det korte til det barnet det gjelder, så snakker vi først om hvem som er på kortet, og hvem barnet er avbildet med»*. Kibsgaard (2018, s 20) mener gjennom å skape

rom for medvirkning og deltagelse får barna tillit til sine egne tanker og uttrykk. Det å lytte til barnet og være tilstede er noe barnet merker og som vil styrke tiltroen mellom de voksne og barnet, og at det er viktig og kunne balansere og lytte til et barn og samtidig være tilgjengelig for andre. Ved å prate om spesielle temaer som barnet kan relatere seg til kan personalet hente barnet inn igjen i samtalen med å vise bildet eller objektet (Kibsgaard, 2018, s. 20), noe som pedagog 1 har sett igjen i samlingsstundene hos de yngste. Pedagog 1 sa: «*Altså det er jo at det er nærliggende og alt det barna opplever i hverdagen, og vi bruker rett og slett kortene som en videreformidling av det som skjer rundt dem*». Her brukte pedagogen bildene i en samlingsstund der det er opp til 9 små barn tilstede, og de pratert om turer de har vært på i nærheten. Bruken av språkveggen kan kanskje få barna til og se seg selv i en større sammenheng, og identifisere seg med steder og mennesker i nærmiljøet. På den ene siden kan viten om hverandres nærmiljø bidra til at barna har et grunnlag i hvordan de knytter bånd og samtaler sammen. Høigård (2013, s. 241) mener at bilder som barna har tatt selv har stor betydning for språkutviklingen. Bildene har en kontekst barna kjenner seg igjen i og barna har følelsesmessige opplevelser og erfaringer knyttet til bildene. Barna får en spesiell tilknytning som handler om deres egen hverdag, og har spesielt grunnlag for at barna vil samtale om bildene (Høigård, 2013, s. 241).

På den andre siden kan bilder med gjenstander bidra til at barna bruker det de allerede vet, og barna bygger på dette. Men for at bilde skal få betydning for barnet må barnet oppleve og erfare. Barnet må ha en førstehånds erfaring med gjenstanden og få et begrepsinnhold. Når barnet ser bilder av noe de har opplevd får barnet assosiasjoner og følelser knyttet til begrepet og får et begrepsinnhold for ordene knyttet til konteksten (Høigård, 2013, s. 241). Når barnet snakker om motorsykkelen har barnet allerede en førstehånds erfaring med det som er avbildet barnet som leker og snakker om motorsykler viser sin erfaring og deler erfaringen sin med andre barn og voksne. De kan hende at de andre barna på avdelingen har en andrehånds erfaring, og ikke klarer å relatere seg til bilde som dette barnet.

Språkmiljøet kan jobbes med på flere måter, menneskene, den sosiale organiseringen og de fysiske omgivelsene (Høigård, 2013, s. 237). Pedagog 1 sa: «*Vi jobber med relasjonen til veggen, og det gir en mulighet for videre bruk, og barna skjønner hva den er til for*». Det er viktig å jobbe med alle delene av språkmiljøet for og få til et godt språkmiljø. Om man setter alt i en helhet ser vi at alt henger sammen. Personalet drar på turer eller har aktiviteter med barna, barna opplever og erfarer. Når de kommer i barnehagen blir bildene av det de har opplevd satt opp på veggen. Bildene blir tatt fram i hverdagen i samtaler mellom voksne og barn og mellom barna. Bildene blir tatt fram i samlingsstunden og snakket om i fellesskap.

Samtalene og det de har opplevd går igjen i leken de leker. Ved å jobbe med språkveggen i barnehagen der barna får bidra med hva språkveggen skal inneholde, og prate om bildene i ettertid får barna kanskje et eierskap til språkveggen. Maagerø mener at ved og gjøre prosjektet til barnas prosjekt, vil barna få et spesielt forhold til det de har bidratt med (Maagerø, 2013, s. 153).

#### 4.5 Felleskap i språkmiljøet

På slutten av intervjuet diskuterte vi om språkveggen hadde forandret språkmiljøet på noen måte. Barna hadde brukt veggen mye i både planlagte og spontane situasjoner. Pedagog 1 sa: *«Veggen har vært med på å skape relasjoner mellom oss. Det har indirekte vært med på at vi ser oss som en gruppe, et lite samfunn her på barnehagen. At vi har noe til felles og at vi kan handles om det, at vi kan leke sammen på basis av det»*. Det kan tenkes at det er lettere å skape et felles fokus når barna kjenner hverandre, og har felles erfaringer fra hverdagen, livserfaringer og kulturen spiller en rolle i leken. Det felles fokuset har vært med på og utvikle språkmiljøet. Ôhman (2012, s. 142) mener et felles fokus kan gjøre det lettere og ta andres perspektiv. Gjennom å ha samme utgangspunkt blir det lettere og forstå hverandres kroppsspråk og verbale språk (Ôhman, 2012, s. 142).

Siden avdelingene hadde jobbet så forskjellige og de største barna hadde brukt veggen mindre en de yngste, hadde ikke forventet at språkmiljøet hadde forandret seg mye hos de eldste. På grunnlag av at de har mange felles erfaringer og gode relasjoner fra tidligere. Pedagogen 2 sa: *«Jeg har merket at det har blitt mer harmonisk i mellom barnegruppa. Det er mere rollelek, de snakker mer når de er uenig med hverandre. Prøver å løse opp i konflikter mellom hverandre. De har et godt samspill seg imellom i små lekegrupper»*. Her kommer også felles fokus opp både i lek og felles erfaringer fra det de hadde opplevd og sakkert om. Noe som språkveggen hadde bidratt til. Når barna har felles fokus når de går inn i leken blir det kanskje lettere for barna og komme til enighet og forhandle hva premissene for leken er. Det er kanskje lettere å gå inn i leken med tanken om «at vi er en gruppe, og vi er her sammen for og leke». Dette kan ha bidratt til mer flyt i leken og et godt språkmiljø der barna kommer til enighet og løser konflikt gruppen på basis av at de prater mye før de går inn i aktiviteten og avklarer roller. Barna har også har skapt relasjoner til hverandre på basis av samtalene om hendelsene de har opplevd. I og med at hendelsene og de felles erfaringene henger opp synlig på avdelingen i form av bilder gjør kanskje at erfaringene blir tatt fram og snakket om, eller delt igjen gjennom lek. Slik kan bildene ha bidratt til et felleskap, sosiale relasjoner, samtaler



og derav et godt språkmiljø. Ôhman (2012, s. 141) mener at sosiale relasjoner skapt i leken og gjensidighet bli viktig for at leken skal få en flyt. Barnas forventninger i leken er ikke like når forståelsen er på samme nivå (Ôhman, 2012, s. 141). Når barna oftere finner sammen til rollelek med bakgrunn i bildene vil barna trolig kjenne dynamikken i gruppen bedre, og når og hvordan de skal tilpasse seg. Det kan virke som at bildene blir en møteplass for å komme inn i leken, og barna finner hverandre på basis av sine felles erfaringer og deltar kanskje oftere i diskusjoner i ulike temaer i barnehagehverdagen. Eggesbø mener at gode møteplasser blir skapt gjennom materialer og gjenstander som stimulerer barna til dialog og språklig aktivitet (Eggesbø, 2012, s. 264). Møteplassene bildene skaper kan være grunnlag for mange hverdagssamtaler i barnehagen. Vygotsky (2016, s. 30) mente at hverdagssamtalene er den viktigste måte barn lærer om omgivelsene. Det vil si både det kulturelle og språklige miljøet. Han mente at kulturelle kunnskaper og sosiale forståelser læres i alle former for interaksjoner med familie eller venner (Gjems, 2016, s. 30).

I intervjuet kom det fram at de yngste barna også hadde lekt og samtalte mere ved bruk av kroppsspråk og verbalt språk med bakgrunn i språkveggen. Pedagog 1 sa: «*At vi har noe til felles, at vi kan leke sammen på basis av det*». Bildene har fått barna til og se det de opplever sammen. Utviklingen fra språket fra babling til utviklet språk er avhengig av sosial og kognitiv utvikling og et godt og støttende språkmiljø (Gjems, 2016, s. 30). Og ut ifra det barna har tilfelles eller har opplevd felles har de hatt samtaler som har styrket dem som gruppe og styrket språkmiljøet. Ved og være en del av et miljø og dele sitt miljø med andre, har barna kunne forske på sitt miljø og bli kjent med andre. Holmsen (2007 ss.15,16) refererer til Magne Raundalen som mener at barn er aktive forskere på sitt eget miljø, og gjør seg kjent med sitt miljø for og forstå seg selv og andre. De ansatte må legge til rette for at barna skal få forske på sitt miljø, gjennom og bygge på barnas egne erfaringer og opplevelser, og etablere det i praksis med barna (Holmsen, 2007, ss. 15,16).

## **5. Oppsummering**

I denne studien har jeg forsket på om språkveggen kan utvikle språkmiljøet i barnehagen. Innen språkmiljøet har jeg sett på voksenrollen, det fysiske miljøet og aktiviteter og samtaler rundt bildene på veggen. For å jobbe med språkmiljøet har jeg konturert en selvlagd vegg som skal stimulere til dialog blant barna. Jeg har trukket frem sosiokulturelt læringssyn fordi det belyser mine funn i hvordan barna har lært av hverandre i en sosial setting og deltatt med sitt språk, både verbalet og kroppslig. Det sosiokulturelle læringssynet ligger til grunn av for

utarbeidelsen av språkveggen, da den fremmer sosialt samspill og fellesskap som er grunnleggende for læring og utvikling. I denne studien ønsket jeg derfor å undersøke hvordan bruken av denne språkveggen kunne bidra til å utvikle språkmiljøet i barnehagen. På bakgrunn av overnevnte utarbeidet jeg problemstillingen:

***Hvordan kan språkveggen være med å utvikle språkmiljøet i barnehagen?***

For å besvare problemstillingen brukte jeg en kvalitativ forskningsmetode, der jeg har intervjuet 2 pedagogiske ledere og observert en gruppe barn i barnehagen. Materialet jeg har samlet inn er belyst igjennom drøftingsdelen, og belyser hvordan barnehagene praktisk har brukt språkveggen og hvilken innflytelse den har hatt på språkmiljøet. I språkmiljø nevnte jeg menneskene, den sosiale organiseringen og de fysiske omgivelsene som viktige elementer. Innen dette kom deltagelse i aktiviteter, samtaler, fortelling og lek. Min studie viser at språkveggen kan ha bidratt til og utvikle språkmiljøet i barnehagen jeg intervjuet.

Språkveggen har vært en møteplass og en samtalskaper, der barna fikk dele sine tanker og ha gode samtaler med de andre barna og personalet. Slik som det er vist eksempel fra i det sosiokulturelle perspektivet lærer barnet språk gjennom sosial interaksjon, og samtalene er avhengige av barnets kognitiv, kulturelle og de sosiale rammene rundt barnet. Møteplassene bildene har gitt har fått barna til og være mer aktive deltagere i språkmiljøet.

Språkveggen med på å starte lek og undring hos barna og drev leken framover. Det sosiokulturelle læringssynet bygger på forståelsen av miljøets betydning og hvordan barnet tilegner seg språk igjennom sosial praksis der barnet bygger på sine tidligere erfaringer som de senere leker ut i virkeligheten.

Personalet lyttet mye mer til barna, kanskje det var fordi de kom med noe konkret og av den grunn deltok de yngste barna mer i samlingsstunden. Innen det sosiokulturelle teoriene deltar mennesker i aktiviteter der de utfordrer og utvikler seg selv til og oppnå mestring. For det fjerde ble de sosiale relasjonene sterkere på bakgrunn av fellesskapet som hadde vokst fram i samtalene rundt det barna hadde opplevd på bildene som hang opp, og dermed så personalet at gruppen var mer harmoniske og barna så selv gruppen som en helhet. Aktivitetene rundt språkveggen og bildene fikk barna til å bli kjent med den kulturelle praksisen som barna befant seg i, og denne deltagelsen er grunnleggende for læring og språklig utvikling hos barnet, samt sosial kompetanse.

Språkveggen har bidratt positivt i språkmiljøet for både de yngste og de eldste barna, men på ulike arenaer. Hos de yngste har den vært en støtte og en dialogstarter for voksne og barn. Mens hos de eldste har språkveggen vært en inngang til lek. Språkmiljøet forandret seg da språkveggen ble hengt opp, den skapte nye møteplasser for barna der de kunne samtale om bildene. Personalet har også sett samtalene med barna i et nytt lys. Der de opplever at de sitter mye mer sammen med barna på gulvet og samtaler. Studien viser at i denne barnehagen ble språkmiljøet utviklet til det positive.

Arbeidet med denne studien har vært givende, og jeg ser fram til å fortsette å videreutvikle språkveggen i egen praksis. Jeg håper også at denne studien kan inspirere andre barnehagelærere til å gjøre det samme.

## 6. Litteraturliste

- Askland , L., & Sataøen, O. S. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Askland, L. (2013). *Kontakt med barn* . Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum .
- Berg , A., & Bjørgen , K. (2018). Småbarns språklæring i utelek. I S. Kibsgaard, *Veier til språk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergsland, M. D., & Jæger , H. (2016). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland, & H. Jæger , *Bacheloroppgaven i barnehagelærer utdanningen* (ss. 51- 86). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Eggesbø, M. N. (2012). "BARN & Rom - 1000 spørsmål". I A. Korgstad , G. K. Hansen , K. Høyland , & T. Moser , *Rom for barnehage* (ss. 249-268). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Fast, C. (2013). Serier, en av många vägar in i skriftspråket för barn i förskola och förskoleklass. I M. Semundseth, & M. H. Hopperstad , *Barn lager tekster* (ss. 93-115 ). Oslo : Cappelen Damm AS.
- Fodstad, C. D. (2018). Tre litterære sjangre: Hvordan styrke poetiske tekster, eventyr og bildebøker barnas språk? I S. Kibsgaard, *Veier til språk* (ss. 90-102). Oslo: Universitetsforlaget .
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap* . Bergen : Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gjems, L. (2012). Læring i samtaler og samhandling mellom voksne og barn i barnehagen. I V. Glaser , K. H. Moen , S. Mørreaunet , & F. Søbstad, *Barnehagens grunnsteiner* (ss. 71- 81). Oslo : Universitetsforlaget .
- Gjems, L. (2016). Hverdagssamtalene - barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems, & G. Løkken , *Barns læring om språk gjennom språk* (ss. 43-67). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Gjems, L. (2016). Inledningskapittel. I L. Gjems, & Gunvor Løkken, *Barns læring om språk igjennom språk* (ss. 12-42). Oslo : Cappelen Damm AS.
- Haugen , S., Løkken , G., & Røthle , M. (2015). *Småbarnspedagogikk* . Oslo: Cappelen Damm AS.
- Haugen, S., Løkken , G., & Røthle , M. (2015). Hvordan blir småbarnspedagogikk til. I S. Haugen , G. Løkken , & M. Røthle , *Småbarnspedagogikk* (ss. 13-27). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Holmsen, M. (2007). *Samtalebilder - en vei til kommunikasjon med barn* . Oslo: Damm & Søn AS.
- Jansen , T. T., & Tholin, K. R. (2011). Førskolelærerens handlinger og barns språklige deltagelse i proskjetsamtaler. I L. Gjems , & G. Løkken, *Barns læring om språk og gjennom språk* (ss. 148- 175). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2018, 07 20). *Lovdata*. Hentet fra [www.lovdata.no](http://www.lovdata.no): <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Kibsgaard, S. (2018). Språklige læringsprosesser i barnehagen . I S. Kibsgaard, *Veier til språk i barnehagen* (ss. 46-62). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kibsgaard, S. (2018). Språktilegnelse og kjærlighet . I S. Kibsgaard, *Veier til språk* (ss. 19-29). Oslo: Univeritetsforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplanen for barnehagen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Maagerø, E. (2013). Tekster på vegger og gulv. Multimodal literacy i barnehagen. I M. Semundseth, & M. H. Hopperstad, *Barn lager tekster* (ss. 134- 154). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Olaussen, I. (2018). Lekne fortellinger: Fortelleruttrykk av de yngste . I S. Kibsgaard, *Veier til språk - I barnehagen* (ss. 117- 133). Oslo : Univeritetsforlaget AS.
- Postholm, M. B. (2017). *Kvalitativ metode* . Oslo : Universitetsforlaget AS.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitativ e forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vettenranta, S. (2017). En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden . I M. B. Postholm, *Kvalitativ metode* . Oslo: Universitetsforlaget AS.

## 7 Vedlegg

### 7.1 Intervjuguide

1. Hva tenker du når jeg sier et godt språkmiljø i barnehagen?
2. Hvordan arbeider dere med å fremme et godt språkmiljø i denne barnehagen/ på denne avdelingen?
3. Hvordan har dere brukt språkveggen?
  - Har dere hatt flere tema?
  - Hva er bakgrunn/ begrunnelse for valg av tema?
  - Hvor i rommet tar de med seg bildene?
  - Har dere brukt bildene i samlingsstund?
  - Spontane samtaler?
  - Planlagte samtaler?
  - Har du eksempler å at barna har lært (å si) nye ord/ begreper/(navn)?
4. Hvordan bruker barna bildene?
  - Kan du gi eksempler på at bildene har vært brukt i lek?
  - i samspill barn imellom?
  - i dialog barn imellom?
  - Hvordan reagerer barna på nye bilder?
  - Kan du gi eksempler på at barna har reagert med: Kroppsspråk, Undring, Handlinger/ aktivitet?
  -
5. På hvilken måte har språkmiljøet i barnegruppen forandret seg siden språkveggen kom opp?

## 7.2 Samtykkeskjema

### Informert samtykke

Studie: Språkvegg som middel til språkmiljøets utvikling

En kvalitativ studie om språkvegg i barnehage

Ansvarlig:

Dronning Mauds Minne Høyskole

Barnehagelærerutdanning

Student:, Kristin Ruud tlf 92804778

Veiledere: Atle Krogstad tlf og Gro Anita Kamsvåg tlf 73568351

Studiens formål:

Hensikten med studien er å drøfte om hvordan språkveggen kan ha innflytelse på barnas språk kompetanse og miljø

Datainnsamling, metode:

Studien baserer seg på intervju og dokumentanalyse, for på den måten å få kjennskap til hvordan barn i barnehagen i ulike aldre tar i bruk og utvikler sin kompetanse ved hjelp av språkveggen.

Personopplysninger vil ikke samles inn. Veileder har tilgang til innsamlet data.

Deltakelse i intervju:

Det er frivillig å delta på intervjuet. Den enkelte deltaker kan når som helst forlate intervjusituasjonen uten nærmere begrunnelse.

Det vil være med en assistent som skriver under intervjuet. Deltakere får oversendt transkripsjonen for orientering/gjennomlesning.

Annet:

Forventet prosjektlutt er 03.05.19. Innsamlede data er anonymiseres. Dette innebærer at datamaterialet bearbeides slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Informanten må på ingen måte fortelle noen personopplysninger, og det skal heller ikke samles inn bakgrunnsopplysninger.