

Lunsjmåltidet som språkarena

Hvordan legger pedagogen til rette for et rikt språkmiljø under lunsjmåltidet for de yngste barna?

Silje Westby

[kandidatnummer: 7]

Bacheloroppgave

[BDBAC4900]

Trondheim, april 2022

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.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innhold

1.0	Innledning.....	3
1.1	Presentasjon av og begrunnelse for valg av tema.....	3
1.2	Presentasjon av problemstilling.....	3
1.3	Begrepsavklaring.....	4
1.4	Avgrensing og begrunnelse for avgrensing.....	4
1.5	Oppgavens oppbygging.....	4
2.0	Teori.....	6
2.1	Sosiokulturell læringsteori.....	6
2.2	Språkmiljø.....	6
2.3	Språkutvikling.....	7
2.4	Hverdagssamtalen.....	8
3.0	Metode.....	10
3.1	Kvalitativ tilnærming.....	10
3.2	Observasjon.....	10
3.3	Intervju.....	11
3.4	Forskerrolle.....	11
3.5	Forarbeid før observasjon og intervju.....	11
3.5.1	<i>Rekruttering av informanter</i>	11
3.5.2	<i>Arbeid med intervjuguide</i>	12
3.6	Gjennomføring av observasjon og intervju.....	12
3.7	Bearbeiding og analyse av resultater.....	14
3.8	Personvern og etiske hensyn.....	14
3.9	Kritiske blikk på metode.....	15
3.9.1	<i>Validitet</i>	15
3.9.2	<i>Reliabilitet</i>	15
3.9.3	<i>Generaliserbarhet</i>	16
4.0	Presentasjon av funn og drøfting.....	17
4.1	Benevning.....	17
4.2	Voksenrollen.....	18
4.3	Samtalen.....	20
4.4	De fysiske omgivelsene og sosial organisering.....	22
5.0	Avslutning.....	25
6.0	Litteratur.....	27

7.0	Vedlegg	29
7.1	Vedlegg 1 – Samtykkeskjema	29
7.2	Vedlegg 2 – Intervjuguide	31

1.0 Innledning

1.1 Presentasjon av og begrunnelse for valg av tema

I denne oppgaven tar jeg tak i måltidet som språkarena for de yngste barna i barnehagen. Min interesse for språkutvikling hos de yngste stammer fra arbeid i barnehage, der jeg både har jobbet med enkeltbarn og grupper. I dette prosjektet ønsket jeg å se på hvordan språkmiljøet er i en hverdagslig aktivitet, og hvordan pedagogene legger til rette for et rikt språkmiljø i hverdagen. Rammeplan for barnehagen, heretter kalt rammeplanen, sier at «Alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 23). Dette er blant rammeplanens føringer som ansatte i barnehagen må forholde seg til og planlegge det pedagogiske arbeidet mot. Sitatet «Alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen» tolker jeg til at det betyr at barna skal få god språkstimulering gjennom hele barnehagedagen, også gjennom måltidet. May Britt Drugli (i Sandgrind, 2022) legger frem måltidet som en av rutinesituasjonene det er enklest å jobbe frem gode samspillsituasjoner i. Under måltidet vil alle være samlet rundt bordet, og med voksne som sitter med barna har de lett for å få blikkontakt med alle (Sandgrind, 2022). Gjennom at voksne er tilstedeværende under et måltid mener jeg det kan skapes gode samspillsituasjoner som fremmer språkutvikling hos barna. Barn og voksne lærer om språk og hva ordene representerer gjennom å bruke språket, og i samtaler bygger vi opp kunnskap om hvordan vi skal uttrykke oss når vi vil formidle noe til noen andre (Gjems, 2011b, s. 21). Det vil si at for å utvikle språket må vi også bruke det aktivt. Oppgaven fokuserer på lunsjmåltidet som arena da jeg ser på dette som en unik mulighet der voksne og barn er samlet rundt et bord i et fellesskap, og en gjerne har fokus mot det samme, om det er maten eller en samtale.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Med min interesse for språkutvikling hos de yngste ønsket jeg som nevnt å utforske dette i en situasjon som oppstår flere ganger daglig i barnehagen. Valget falt på å konkretisere denne forskningen til lunsjmåltidet, og problemstillingen lyder som følger:

Hvordan legger pedagogen til rette for et rikt språkmiljø under lunsjmåltidet for de yngste barna?

1.3 Begrepsavklaring

De yngste barna

Med de yngste barna refererer jeg til barn som tilhører småbarnsavdelinger i barnehagen. Dette er barn som er 1-3 år.

Språkmiljø

Høigård (2013, s. 237) forklarer at de tre deltakende faktorer som virker sammen i et miljø, nemlig fysiske omgivelser, sosial organisering og menneskene som deltar. Et språkmiljø kan dermed forstås som om hvordan miljøet rundt oss bidrar til språkutvikling, og det er denne forståelsen oppgaven bygger på.

Pedagog

I problemstillingen har jeg valgt å bruke ordet pedagog fremfor barnehagelærer eller pedagogisk leder, på bakgrunn av at jeg ikke visste hvilke stillinger informantene jeg fikk tak i hadde. Videre i denne oppgaven har jeg valgt å kalle informantene for barnehagelærer 1 og barnehagelærer 2, og det er disse jeg refererer til som pedagoger.

1.4 Avgrensing og begrunnelse for avgrensing

Denne oppgaven har jeg valgt å avgrense slik at jeg har fokus på språkutvikling gjennom et rikt språkmiljø under lunsjmåltidet hos de yngste barna. Hos disse barna, som er mellom 1 og 3 år skjer en nærmest eksplosjon i deres språkferdigheter (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018, s. 159). Fra starten av arbeidet med prosjektet hadde jeg språkutvikling i stedet for språkmiljø i problemstillingen, men etter observasjon og nøyere titt på dataene derfra ønsket jeg å utvide temaet for å kunne ta inn flere blikk på måltidet som språkarena. I teoridelen og drøftingen kommer jeg til å fokusere på barnas semantiske utvikling når det gjelder språkutvikling. Jeg kommer til å se nærmere på samspill i en hverdagssamtale og hva voksenrollen har å si for språkmiljøet. I tillegg forankrer jeg oppgaven med sosiokulturell læringsteori.

1.5 Oppgavens oppbygging

I denne oppgaven vil jeg først gjøre rede for teori som er relevant for å besvare problemstillingen og relevant i forhold til mine funn i undersøkelsen. Her kommer jeg inn på sosiokulturell læringsteori, språkutvikling, språkmiljø og hverdagssamtalen. Videre i oppgaven kommer en beskrivelse av metodiske valg som er gjort i løpet av prosjektet. I dette kapittelet vil jeg gå dypere til verks i kvalitativ metode, prosessen med innhenting av

informerer, datainnsamling og bearbeiding. Under metodikken kommer jeg også inn på etiske hensyn, personvern og kritiske blikk på metodene. I kapittel 4 kommer jeg inn på funn og drøfting. Her vil jeg først presentere funnene jeg har gjort under observasjoner og intervjuer, før jeg kobler disse opp mot relevant teori og drøfter. Kapitlet er delt opp tematisk. Til slutt kommer en oppsummering av oppgaven i sin helhet og en konklusjon på problemstillingen.

2.0 Teori

2.1 Sosiokulturell læringsteori

I et sosiokulturelt perspektiv er læring kontekstuell, og rammene og konteksten læringen oppstod i er viktig for å forstå, beskrive eller forklare læringen (Nordtømme, 2010, s. 20). Lev Vygotskij er å regne som den som la grunnlaget for sosiokulturell læringsteori (Nordtømme, 2010, s. 20), og ifølge han ligger grunnlaget for utvikling i samhandlingen i det fellesskapet vi er født inn i (Askland & Sataøen, 2013, s. 196). Kommunikasjon og språkbruk er bindeleddet mellom et barn og dets omgivelser, og står derfor sentralt i et sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2001, s. 68). Säljö (2001, s. 69) viser også til at kommunikasjon er bindeleddet mellom det indre og det ytre, tenking og interaksjon.

Vygotskij opererer i sin teori med et begrep han kaller for nærmeste utviklingszone, og viser til at barn har to utviklingsnivå, det aktuelle utviklingsnivået og den nærmeste utviklingssonen (Askland & Sataøen, 2013, s. 200). Det barnet mestrer av ferdigheter og kunnskaper individuelt nå ligger i det aktuelle utviklingsnivået, mens nærmeste utviklingszone betegner avstanden mellom det barnet mestrer individuelt, og det barnet klarer med hjelp og veiledning fra en voksen eller et mer kompetent barn (Askland & Sataøen, 2013, s. 200). Barnet kan også gjennom imitering utføre ferdigheter eller kunnskaper innenfor den nærmeste utviklingssonen (Askland & Sataøen, 2013, s. 201). Det er nettopp i denne sonen læringspotensialet ligger, og det er også her ifølge Vygotskij utviklingen fra det sosiale til det individuelle skjer i barnet (Askland & Sataøen, 2013, s. 200-201). Grøver (2018, s. 35) nevner at gradvis overføring av språklig kompetanse til barn er et kjennetegn ved den nærmeste utviklingssonen. Litt etter litt vil kompetansen samhandlingspartneren og barnet utvikler i fellesskap føre til individuell kompetanse hos barnet (Grøver, 2018, s. 35).

2.2 Språkmiljø

Fysiske omgivelser, sosial organisering og menneskene som deltar er de tre faktorene som virker sammen i et miljø (Høigård, 2013, s. 237). Høigård (2013, s. 237) legger vekt på at den faktoren som spiller størst rolle for språkmiljøet i barnehagen er menneskene, og personalets kompetanse og holdninger. Språklæring skjer når barn inngår i et aktivt samspill med andre, og det er derfor viktig at personalet er aktive og involverer seg i den språklige samhandlingen med barna gjennom hele dagen (Høigård, 2013, s. 237). Et miljø der alle barn blir sett, møtt, hørt og forstått er et godt språkmiljø, og for de yngste er det de daglige hverdagssituasjonene

og det mellommenneskelige samspillet som er sentralt (Høigård, 2013, s. 238). Et av spørsmålene en kan stille for å reflektere over språkmiljøet i en barnehage er om hvert enkelt barn får muligheten til å daglig delta i engasjerende samtaler med en voksen (Høigård, 2013, s. 237).

Fysiske omgivelser og sosial organisering kan være med på å fremme et godt språkmiljø, for eksempel gjennom en lesestol, kjøkkenleker, små lekefigurer, utkleddingsutstyr og byggeklosser (Høigård, 2013, s. 239). Disse ulike lekene vil innby til mange typer lek, og innbyr til god samhandling (Høigård, 2013, s. 239). I forhold til sosial organisering kan det i løpet av dagen være færre voksne enn det skal være til stede, for eksempel på grunn av administrativt arbeid (Høigård, 2013, s. 240). Dette kan føre til at det blir vanskeligere for de ansatte å hjelpe barn som ikke mestrer lek med andre barn, og hvor godt kjent en blir med barna kan ha betydning for det språklige samspillet (Høigård, 2013, s. 240).

2.3 Språkutvikling

Høigård (2013, s. 17) skriver at noe av det viktigste som skjer i et barns liv er å lære språket, og det er gjennom språket vi lærer å forstå verden, får innsikt i oss selv og trer inn i et fellesskap med andre. Helt fra fødselen er barn opptatt av kontakt og kommunikasjon, og det er i samhandling med andre barn tilegner seg språk (Høigård, 2013, s. 17). Innenfor teorien om språkutvikling kommer jeg i dette prosjektet til å fokusere på semantisk utvikling, altså læren om hva ordene betyr.

Semantikk er læren om betydning, og ordsemantikk omhandler hva ordene viser til utenfor språket og hva de betyr (Høigård, 2013, s. 157). Høigård (2013, s. 158) skiller mellom ord og begreper. Et ord er et symbol som refererer til noe i omverdenen, en referent. Alle ord har en uttrykksside, det vi hører når ordet sies, og en innholdsside, det ordet betyr (Høigård, 2013, s. 158). Et begrep er de indre forestillingene den enkelte får når vi hører ordet (Høigård, 2013, s. 158), og det er ikke alltid begrepet faller sammen med ordbetydningen. En ball kan for eksempel for noen være alt som er rundt og triller, mens det for andre kun er den ene ballen. Semantisk utvikling handler om at begrepene stadig blir utviklet og nyansert, vi sorterer og klassifiserer dem i overordnede og underordnede begreper (Høigård, 2013, s. 159). Ordens semantiske identitet peker til kunnskapen om hva ordet betyr (Høigård, 2013, s. 160).

Når barn er omkring 1 år begynner de å bruke de første ordene som symbol, og i 1-2-årsalderen er barna i en intens ordsamlerperiode hvor de setter navn på gjenstander og handlinger (Høigård, 2013, s. 161). Melby-Lervåg og Lervåg (2018, s. 160) omtaler denne ordsamlerperioden som en vokabularspurt som inntreffer når barnet behersker ca. 50 ord. Det er dog viktig å understreke at det er store individuelle forskjeller på hvor raskt barn mellom ett og tre år lærer seg nye ord (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018, s. 160). Ifølge Melby-Lervåg og Lervåg (2018, s. 166-167) gjelder det å eksponere barn mellom null og to år for mye språk og et rikt språk for å fremme språkutviklingen. Barn kan lære ordbetydning gjennom førstehåndserfaringer og andrehåndserfaringer. Førstehåndserfaring vil si at barnet har en direkte, sansemessig erfaring med referentene (Høigård, 2013, s. 163). Andrehåndserfaring vil si at ordbetydningen blir lært gjennom andre ord, for eksempel ved forklaring eller beskrivelse (Høigård, 2013, s. 163). Høigård (2013, s. 163) legger vekt på at det er viktig at barn i størst mulig grad får førstehåndserfaringer samtidig som en voksen navngir referenten når de skal lære hva ordene betyr.

Barns språklige kommunikasjon er helt avhengig av her-og-nå-språket de første leveårene (Høigård, 2013, s. 47). Dette er en situasjonsavhengig språkbruk, handler gjerne om gjenstander i barnas nærhet, eller de konkrete handlingene som gjøres nettopp her og nå (Høigård, 2013, s. 47-48). Gradvis, ettersom den språklige ferdigheten øker hos barnet, utvikles også evnen til å snakke om det som ikke er til stede her og nå (Høigård, 2013, s. 48). Dette kaller Høigård (2013, s. 177) at barna utvikler språket fra et her-og-nå-språk, til et der-og-da-språk. Et der-og-da-språk inneholder blant annet samtaler om hva som har skjedd, handlingsoppsummerende, eller noe som snart skal skje, handlingsplanleggende (Høigård, 2013, s. 177).

2.4 Hverdagssamtalen

Liv Gjems (2011a, s. 43) presenterer hverdagssamtalen som en viktig læringsarena, og det er denne formen for språklige interaksjoner vi finner mest av i barnehagen, blant annet under måltid. I disse samtalene kan partene snakke sammen mens andre aktiviteter pågår, og samtalene kan dreie seg om det de gjør eller noe annet (Gjems, 2011a, s. 43). En samtale finner sted i en intersubjektiv situasjon, der to eller flere deler en opplevelse av et fellesskap ved i en handling eller språklig interaksjon med felles oppmerksomhet (Gjems, 2011a, s. 46). Et sentralt grunnlag for å støtte og stimulere barns språklæring er deres aktive deltakelse i samtaler med voksne, og det er viktig at barnehagepersonalet inviterer barn inn i og støtter de

så de kan delta aktivt i samtaler (Gjems, 2011a, s. 46-47). Gjems (2011a, s. 47) påpeker at det er gjennom språklige interaksjoner med mer erfarne barn og voksne at barn lærer språk. I hverdagssamtalene lærer ikke barn bare språk, men også hvordan omgivelsene foretrekker at de skal snakke, oppføre seg og handle (Gjems, 2011a, s. 48). Samtaler i barnehagen kjennetegnes ofte av at det er flere personer involvert (Grøver, 2018, s. 77). Grøver (2018, s. 77) nevner at barna må i slike situasjoner med grupper lære å ta hensyn til de andre partenes interesser, samtidig som de klarer å uttrykke sine egne interesser. I disse spontane samtale deler gjerne partene en opplevelse eller snakker seg gjennom en opplevelse sammen, noe som kan føre til fortrolighet og tillit (Öhman, 2016, s. 80). Slike samtaler fører også ofte til en følelse av glede og samhørighet, og de bygger og holder relasjoner levende (Öhman, 2016, s. 80).

En samtale mellom voksen og barn stiller store krav til den voksne, og det er viktig at den voksne tilpasser seg slik at barnets bidrag kan inngå i samtalen, som et slags stillas rundt barnets ytringer (Høigård, 2013, s. 70). Det er også vist gjennom forskning at det følelsesmessige forholdet mellom barn og voksen er avgjørende for barnets læring gjennom dialogen (Høigård, 2013, s. 67). Gjennom å vise interesse for barnet og hva det sier blir den voksne en god dialogpartner, og denne interessen kan vises gjennom tydelige tilknytningsreplikker eller klare turgivere og et interessert kroppsspråk (Høigård, 2013, s. 70). Høigård (2013, s. 68-69) definerer tilknytningsreplikk som en direkte reaksjon på det partneren sa, og turgiver som et signal om at taleren ønsker å gi ordet til partneren. En turgiver kan for eksempel være et spørsmål. Høigård (2013, s. 74) peker på at tilretteleggingsspørsmål er viktig for de yngste barna, 1-2 år, nettopp fordi hensikten med slike spørsmål er å dra de med inn i en samtale.

3.0 Metode

3.1 Kvalitativ tilnærming

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å gå i dybden på hvordan en pedagog legger til rette for et rikt språkmiljø, og deres refleksjoner rundt språkmiljøet under et lunsjmåltid. Når man forsker på fenomener en ønsker å forstå mer fyldig, er den kvalitative forskningsmetoden hensiktsmessig (Johannessen et al., 2016, s. 28). Jeg ønsket å forstå fenomenet språkmiljøet under et lunsjmåltid mer fyldig, og var ute etter informantenes refleksjoner og tanker bak det de gjennomfører i praksis. Tjora (2021, s. 35) skriver at man gjennom kvalitativ forskning søker forståelse, og jeg ønsket å komme i dybden på informantenes forståelse av temaet.

På bakgrunn av at jeg i forskningsprosjektet er ute etter å se hvordan pedagogen legger til rette for et rikt språkmiljø ønsket jeg å gjennomføre både observasjon og intervju.

Johannessen et al. (2016, s. 232) kaller dette for metodetriangulering, som vil si at forskeren tar i bruk ulike metoder under feltarbeidet. Observasjonene av fenomenet førte til at jeg fikk se hvordan informantene handlet i situasjonen, og jeg kunne deretter intervju på bakgrunn av observasjonene. På denne måten mener jeg at jeg kan sammenligne dataen fra de ulike metodene for å se om det blir gjort som det blir sagt.

3.2 Observasjon

Observasjon er en metode der forskeren deltar enten åpent eller skjult i folks daglige liv i en viss tidsperiode, der forskeren ser og hører hva som blir gjort og sagt, og samler empirisk materiale som er tilgjengelig for å kaste lys over temaet som er fokuset for forskningen (Tjora, 2021, s. 60). Gjennom observasjon får forskeren tilgang til sosiale situasjoner som de involverte ikke har tolket på forhånd (Tjora, 2021, s. 62). Dette var også grunnen til at jeg ønsket observasjon i kombinasjon for intervju, da jeg fikk se hvordan informantene faktisk jobbet. Det vil allikevel være viktig som forsker å være observant på at observasjonsstudier bidrar til en forskningseffekt. Med dette menes det at de som observeres kan handle annerledes i situasjonen enn de ville gjort ellers (Tjora, 2021, s. 85).

Gjennom observasjonene inntok jeg en rolle som deltakende observatør. Dette er en åpen observatørrolle, der de observerte vet at forskeren er observatør (Tjora, 2021, s. 68). I en slik rolle legger Tjora (2021, s. 71) vekt på at noe sosial interaksjon alltid vil finne sted mellom den som observerer og de som blir observert.

3.3 Intervju

Den intervjuformen jeg har valgt å bruke for å samle inn data er dybdeintervju. Ved et dybdeintervju vil målet være å skape en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren på forhånd har valgt ut (Tjora, 2021, s. 127). Det er med meningen at informanten skal få mulighet til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til temaet (Tjora, 2021, s. 127). Forskeren kan ifølge Tjora (2021, s. 127) legge til rette for dette ved å skape en avslappet stemning og ha en romslig tidsramme for intervjuet. I dybdeintervjuet vil åpne spørsmål gi informanten mulighet til å gå i dybden der de har mye og fortelle, og informanten skal også få mulighet til å komme inn på temaer eller momenter forskeren ikke hadde tenkt ut på forhånd, men som viser seg å være relevant for undersøkelsen på bakgrunn av at det er viktig for informanten (Tjora, 2021, s. 128). Gjennom dybdeintervjuet er det mulig å utforske nyanser i informantens opplevelser og erfaringer, og forståelsen og refleksjonen rundt disse (Tjora, 2021, s. 128).

3.4 Forskerrolle

Inn i dette prosjektet har jeg med meg mye forkunnskaper, både teoretiske og praktiske. Etter flere år på barnehagelærerutdanningen sitter jeg med mye teoretisk og praktisk kunnskap om arbeidet i barnehage. Gjennom flere år med arbeid som assistent i en barnehage har jeg også skaffet meg mye praktisk kunnskap om barnehagefeltet. Dette omtaler Johannessen et al. (2016, s. 34) som forforståelse, altså at vi har kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten vi, ofte ubevisst, bruker til å tolke det som skjer rundt oss. Med min forforståelse går jeg inn i forskningsprosjektet med et annet utgangspunkt enn noen andre ville, kanskje særlig noen uten mye teoretisk og praktisk kunnskap om barnehagefeltet ville gjort. Forforståelsen min er noe jeg må være bevisst gjennom hele prosjektet, og den kan blant annet være et grunnlag for at jeg har skrevet ned akkurat de observasjonene jeg har gjort meg. Tjora (2021, s. 105) trekker også frem at forskerens notater under observasjonsstudier vil være farget av deres bevissthet, forståelse og tolkning.

3.5 Forarbeid før observasjon og intervju

3.5.1 Rekrutering av informanter

I kvalitative intervjustudier er det viktig at en gjør et såkalt strategisk eller teoretisk utvalg av informanter. Det vil si at en velger informanter som av ulike grunner kan uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2021, s. 145). I dette forskningsprosjektet, hvor

jeg skal se på hvordan pedagogen legger til rette for et rikt språkmiljø under lunsjmåltidet for de yngste barna, var det derfor viktig for meg å rekruttere informanter som er utdannet og jobber som barnehagelærere på en småbarnsavdeling. Dette er informanter jeg mener kan uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Til å starte med sendte jeg ut e-poster til flere styrere i barnehager i samme by som jeg bor i. Dette fikk jeg lite respons på, kun svar fra noen styrere om at de ikke hadde anledning. Derfor valgte jeg å ta i bruk kontaktene jeg har skaffet meg gjennom de årene jeg har jobbet i barnehage. Ved hjelp av en kollega fikk jeg en informant, og gjennom bekjentskaper fra tidligere fikk jeg en informant til. Begge informantene fikk tilsendt og muligheten til å lese over samtykkeskjema (vedlegg 1) før de sa ja til å delta i forskningsprosjektet.

3.5.2 Arbeid med intervjuguide

Før jeg startet arbeidet med intervjuguiden gjennomførte jeg observasjonene og bearbeidet dataene jeg hentet inn fra disse. Dette fordi jeg i oppgaven ønsket å bruke metodetrianglering, altså ta i bruk ulike metoder i feltarbeidet (Johannessen et al., 2016, s. 232). Resultatene fra observasjonene ble tatt med inn i arbeidet med intervjuguiden (vedlegg 2), og jeg brukte disse dataene aktivt til å utforme åpne spørsmål til informantene. Dybdeintervjuet strukturerte jeg i grove trekk gjennom tre faser, oppvarming, refleksjon og avrunding (Tjora, 2021, s. 159). Under oppvarmingsfasen ønsket jeg å få informantene til å fortelle litt om seg selv og sin bakgrunn med arbeid i barnehage. Refleksjonsfasen hadde jeg delt opp i tre temaer med to spørsmål under hvert tema. I tillegg hadde jeg notert ned en del oppfølgingsspørsmål for å sikre meg at informanten reflekterte rundt det jeg ønsket. Slike oppfølgingsspørsmål er det viktig å ha i intervjuguiden, da ikke alle informanter snakker seg gjennom hele intervjuguiden selv, men behøver noen oppfølgingsspørsmål (Tjora, 2021, s. 160). Avslutningsvis fikk informantene mulighet til å ta opp temaer de mente kunne være relevante som jeg ikke hadde tatt opp. Så rundet intervjuet av med at jeg fortalte litt om hvordan forskningsprosjektet går videre og hva som vil skje med dataene fra intervjuet (Tjora, 2021, s. 160).

3.6 Gjennomføring av observasjon og intervju

Observasjonene ble gjennomført i de respektive barnehagene under lunsjmåltidet til avdelingen. Jeg ønsket å innta en rolle som deltakende observatør, der de observerte vet at jeg er der for å observere, og i tillegg fordi jeg trodde noen form for sosial interaksjon ville finne sted mellom meg og de som ble observert (Tjora, 2021, s. 68-71). Jeg hadde avtalt med begge

informantene at jeg skulle komme en halvtime før lunsjmåltidet fant sted. På denne måten fikk jeg være med på overgangen fra utelek til inne, og jeg fikk være med på samlingsstundene. At jeg var til stede den halvtimen før mener jeg også er med på å gjøre det mer naturlig for barna at jeg satt der under måltidet. Under selve måltidene satt jeg litt tilbaketrunkent fra bordene, men slik at jeg hadde muligheten til å se og høre alt som skjedde. I barnehage 1 var det 10 barn og to voksne, inkludert informanten, heretter kalt barnehagelærer 1, til stede under måltidet. De satt fordelt på to bord, ett lavt bord med 4 barn og en voksen, og ett høyt bord med 6 barn og en voksen. De yngste barna satt på det høye bordet. Barna fikk servert melk i kopp og hadde matboksen sin foran seg på bordet. I barnehage 2 var det 10 barn og 6 voksne, inkludert informanten, heretter kalt barnehagelærer 2, til stede under måltidet. De satt fordelt på tre bord. På et lavt bord satt tre barn og en voksen, på et annet lavt bord satt tre barn og to voksne og på et høyt bord satt 4 barn og tre voksne. De yngste barna satt på det høye bordet. Barna hadde melk i kopp eller tutekopp, en tallerken og kniv til barna på de lave bordene. Det ble servert brødsiver med ulikt pålegg som lå tilgjengelig på bordet for barna.

Tidspunkt og sted for intervjuene ble avtalt over SMS og e-post i ettertid av observasjonene. Det ble avtalt at intervjuene skulle finne sted på arbeidsplassen til informantene. Tjora (2021, s. 135) vektlegger at det er vanlig å gjennomføre dybdeintervjuer på en plass der informanten føler seg trygg, gjerne på arbeidsplassen, og at det kan være greit at informantene bestemmer stedet. Dette fikk de mulighet til, og barnehagelærer 1 nevnte at vi kunne gjennomføre over nett hvis det var ønskelig. Med spørsmål fra meg om det var greit at vi gjennomførte på arbeidsplassen fikk jeg et bekræftende svar. Når tiden for intervjuet kom måtte det allikevel en endring til grunnet sykdom, og begge intervjuene ble gjennomført over google meet. Informantene satt på sine arbeidsplasser, og jeg satt hjemme. Som intervjuer var det viktig for meg å etablere en god ramme for intervjuet, og drive det frem (Tjora, 2021, s. 133). Intervjuet startet med at jeg forklarte hvordan jeg så for meg intervjuets gang, og at ønsket var at vi skulle skape en samtale rundt temaet. I tillegg delte jeg skjerm med informantene, slik at de hele tiden fikk se spørsmålet tydelig på skjermen. At jeg delte skjerm førte til at bildene av hverandre ble mindre, men jeg forsøkte hele veien å vise at jeg var interessert i det informantene fortalte. Det ble brukt en båndopptaker for lydopptak av intervjuene. Et slikt opptak gjorde at jeg kunne konsentrere meg mer om informantene, sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuene og følge opp med oppfølgingsspørsmål der det var behov

for det (Tjora, 2021, s. 180). Bruken av lydopptak var informantene informert om i forkant, både gjennom samtykkeskjemaet (vedlegg 1) og ved at jeg nevnte det før intervjuet startet.

3.7 Bearbeiding og analyse av resultater

Etter gjennomføring av observasjonene, ønsket jeg å skape litt mer oversikt i datamaterialet jeg hadde samlet inn. Jeg skrev derfor av notatblokken, og fikk alt av data inn i to dokumenter på datamaskinen. Her gikk jeg gjennom barnehage 1 og barnehage 2, og skapte tematiske overskrifter for de ulike observasjonene jeg hadde notert ned. Deretter sammenliknet jeg overskriftene fra de to ulike barnehagene, og så etter likheter og ulikheter. Denne empirien tok jeg med meg inn i arbeidet med intervjuguiden, og hadde oppfølgingsspørsmål knyttet til noen av observasjonene jeg hadde gjort.

Etter gjennomføring av intervjuene transkriberte jeg intervjuene. Som Tjora (2021, s. 185) påpeker, er det smart å være detaljert når man transkriberer, noe jeg forsøkte på. I transkripsjonen med barnehagelærer 1 har jeg valgt å utelukke en liten del av samtalen der vi sporet av, og temaet ikke er nødvendig for prosjektet. Jeg har valgt å transkribere intervjuene på bokmål, det vil si at jeg har gjort en normalisert transkripsjon (Tjora, 2021, s. 186). Etter transkripsjonen sendte jeg de to informantene transkripsjonene for gjennomlesing. Da transkripsjonene fra intervjuene var store dokumenter og tidvis uoversiktlig å finne frem i, ønsket jeg å kode datamaterialet. Koding er ifølge Tjora (2021, s. 218) første steg i en analyse. Jeg startet med det første analysedokumentet, intervjutranskripsjonen fra barnehagelærer 1, og opprettet koder (Tjora, 2021, s. 219). Deretter fortsatte jeg med det andre analysedokumentet, intervjutranskripsjonen fra barnehagelærer 2, hvor jeg brukte de kodene jeg allerede hadde opprettet og la til ved behov. Jeg ønsket å gjennomføre en empirinær koding av datamaterialet, som vil si at kodene beskriver i detalj akkurat hva som kommer frem i intervjuet (Tjora, 2021, s. 224). Ifølge Tjora (2021, s. 224) kan disse kodene alene bidra til å peke ut interessante aspekter i den videre analysen. Etter den empirinære kodingen satt jeg igjen med mange koder, og jeg forsøkte derfor å gruppere kodene tematisk, dette hjalp meg med å forme en struktur for analysen (Tjora, 2021, s. 229).

3.8 Personvern og etiske hensyn

Konfidensialitet og anonymisering av informanter er viktig for at informantene ikke skal bli gjenkjent. For meg har det vært viktig med anonymisering i alle ledd av prosessen, og det er kun jeg som vet hvem informantene er og hvilke barnehager jeg har observert i. Arbeidet med

personvern startet i god tid før datainnsamlingen, da jeg måtte søke til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å få godkjenning til bruk av lydopptak under intervju. Dette var en stor søknad, med et omfattende samtykkeskjema til informantene. Samtykkeskjemaet kan sees i sin helhet under vedlegg 1. Informantene fikk gjennom samtykkeskjemaet et innblikk i prosjektets gang, samt informasjon om at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst. Informantene og barnehagene er anonymisert som henholdsvis barnehage 1 og barnehagelærer 1, og barnehage 2 og barnehagelærer 2. Barnehagelærer 1 og barnehagelærer 2 vil bli henvist til som hen, for å sikre personvernopplysninger om kjønn.

3.9 Kritiske blikk på metode

Som kvalitetskriterier innen kvalitativ forskning benyttes ofte validitet (gyldighet), reliabilitet (pålitelighet) og generaliserbarhet (Tjora, 2021, s. 259).

3.9.1 Validitet

Validitet handler om forholdet mellom undersøkelsen og den verdenen man undersøker, og går ut på hvorvidt de svarene vi finner faktisk er svar på de spørsmålene vi forsøker å stille (Tjora, 2021, s. 260). En bør se sammenhengen mellom forskningsspørsmål og valg av datagenerering og teoretisk grunnlag for å underbygge prosjektets validitet (Tjora, 2021, s. 263). I dette prosjektet er jeg ute etter hvordan en pedagog jobber i praksis. Dybdeintervjuet forteller gjerne hvordan informantene tenker og erfarer rundt egen praksis, mens en undersøkelse av praksis peker i retning observasjonsstudier (Tjora, 2021, s. 262-263). Dette som Tjora legger vekt på her er grunnen til at jeg ønsket å bruke metodetriangulering, altså mer enn en metode (Johannessen et al., 2016, s. 232), i mitt prosjekt. På denne måten kan jeg sammenligne det informantene kommer med i intervjuet med det jeg har observert av dem i praksis. For å styrke validiteten til prosjektet kunne jeg sett for meg flere runder med observasjon, gjerne både før og etter intervju, men for at prosjektet skulle være gjennomførbart ble det til den ene observasjonen av hver informant.

3.9.2 Reliabilitet

Reliabiliteten går ut på sammenhenger internt i forskningsprosjektet, altså om det er relevante koblinger mellom teori, empiri og analyse, og disse koblingene må også gjøres rede for (Tjora, 2021, s. 263). Hva som velges ut og hva som ikke velges ut av intervjuer og utdrag fra observasjoner er et særlig sårbart forhold i en del kvalitative studier (Tjora, 2021, s. 263). Dette er noe jeg må ta høyde for under presentasjon av funn og drøfting. Her mener jeg

også min forforståelse for temaet kan komme frem, da min forforståelse kan påvirke hva jeg har observert og hvordan observasjonene har blitt tolket og vektlagt (Johannessen et al., 2016, s. 35). Denne forforståelsen bruker vi svært ofte ubevisst til å tolke det som skjer rundt oss (Johannessen et al., 2016, s. 34), og det er mest sannsynlig min forforståelse som har gjort at jeg har de dataene jeg har fra observasjonene til tross for at jeg forsøkte å gå inn med et åpent sinn. På tross av dette hadde jeg ikke muligheten til å få med meg og notere ned alt som skjedde den halvtimen jeg observerte på de to avdelingene.

Transparens som grunnlag for reliabilitet går ut på hvor godt alle valgene som er tatt gjennom hele forskningsprosessen formidles i forskningsrapportering (Tjora, 2021, s. 264). Gjennom oppgaven, spesielt i innledningen og metodekapittelet, forsøker jeg å begrunne alle de valgene som er tatt gjennom prosjektet, for å skape en transparens.

3.9.3 Generaliserbarhet

Innen det meste av samfunnsforskningen er en eller annen form for generalisering et eksplisitt eller implisitt mål (Tjora, 2021, s. 267). I kvalitativ forskning legger Tjora (2021, s. 268) frem to former for generalisering, nemlig moderat generalisering og konseptuell generalisering. Gjennom dette prosjektet vil det være mest hensiktsmessig å diskutere moderat generalisering. Ved denne formen for generalisering er det opp til forskeren å beskrive hvilke situasjoner resultatene vil være gyldige i (Tjora, 2021, s. 268). For eksempel vil generaliseringen være avhengig av undersøkelsesobjektets ontologiske status, som blant annet inkluderer sosiale strukturer, grupperelasjoner og toveis relasjoner (Tjora, 2021, s. 270). Ut fra dette mener jeg ikke mitt prosjekt og resultatene jeg får ut av datagenereringen, ikke kan generaliseres utover de to barnehagene jeg har observert i og intervjuet barnehagelærere i. Barnehagen er en sosial arena, med ulike grupper som har ulike relasjoner og sosiale strukturer, og jeg mener det derfor kan være en stor sannsynlighet for at jeg hadde fått et annet resultat med to andre informanter. Derimot mener jeg forskningsprosjektet kunne vært gjennomført i en hvilken som helst barnehage.

4.0 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapitlet vil jeg ta for meg funnene jeg har fått gjennom observasjoner og intervju, se disse i lys av relevant teori som er presentert i kapittel 2 og drøfte funnene.

4.1 Benevning

Under observasjonene i begge barnehagene ble jeg oppmerksom på at det i større grad var benevning av ulike matvarer på bordene der de yngste satt. I barnehage 2 observerte jeg også en stor grad av benevning spesielt i starten av måltidet når barna skulle begynne å smøre på maten. Gjennom intervjuene nevnte også begge informantene benevning som en del av svaret på hvordan de jobber med å skape et rikt språkmiljø under lunsjmåltidet.

«På det store bordet er det mye mer benevning av det vi ser. Der er det ikke så mye refleksjon rundt det vi gjorde ute for eksempel, der er det mye her mer og nå, for der er det jo mindre barn i alder. Og det at vi prøver å etterstrebe å sitte ved bordet for å kunne holde fokuset der dem er og snakke rundt det vi ser og gjør nå.» (Barnehagelærer 1)

«Oppfordrer også ungene til å bruke språket sitt. I stedet for å sitte å peke og si den, at man benevner hva den er for noe. For eksempel at det er leverpostei.» (Barnehagelærer 2)

Gjennom benevningen av det som er til stede under måltidet, for eksempel et pålegg, får barna erfaringer med uttrykkssiden og innholdssiden. Som Høigård (2013, s. 158) påpeker går uttrykkssiden ut på hva vi hører når ordet sies, for eksempel leverpostei som nevnt av barnehagelærer 2. De får også erfaringer med ordets innholdsside, altså hva ordet betyr (Høigård, 2013, s. 158), at leverpostei er det som er på den brødskiva. Når dette gjøres over tid, og ord benevnes flere ganger overfor barn, kan en også diskutere om de får en bedre begrepsforståelse av ordet. Høigård (2013, s. 158) definerer et begrep som de indre forestillingene vi får når vi hører ordet. Ved at barna over flere ulike situasjoner får en erfaring med ordet leverpostei, kan de utvikle en bredere begrepsforståelse for det. Leverpostei behøver ikke kun å være på en gul metallboks med bilde av et ansikt på, og den ser også annerledes ut i boksen enn på utsiden. Dette fører til semantisk utvikling hos barnet, da begrepene blir utviklet og nyansert (Høigård, 2013, s. 159). Gjennom måltidet kan også barna få ytterligere semantisk utvikling ved at leverposteien også kan bli klassifisert i overordnede og underordnede begreper (Høigård, 2013, s. 159). For eksempel vil pålegg være

et overordnet begrep for leverpostei, mens den gule boksen eller ovnsbakt vil være et underordnet begrep for leverpostei.

Barnehagelærer 1 nevner også at de yngste på avdelingen er inne i en benevningsalder der de stort sett gjentar alt det de voksne sier. Dette, sett i sammenheng med benevningen og med sitatet over hvor informanten forteller at de på avdelingen forsøker å holde fokuset der de er og snakke rundt det de ser, kan føre til at barna får mange førstehåndserfaringer med ordbetydninger. En førstehåndserfaring vil si at barnet har en direkte, sansemessig erfaring med referentene (Høigård, 2013, s. 163), altså det ordet refererer til i omverdenen (Høigård, 2013, s. 158). Barna får ved hjelp av her-og-nå-språket (Høigård, 2013, s. 47) og benevningen av de voksne under lunsjmåltidet en direkte og sansemessig erfaring med hva leverpostei er. De kan se det på brødiskiva, de kan kjenne på det og de kan spise det og finne ut av hvordan det smaker. Barnet som hadde leverpostei på brødiskiva får dermed tre sansemessige erfaringer med leverpostei, og en god førstehåndserfaring. I tillegg bruker de muligens ordet selv også, som barnehagelærer 1 sa var disse barna inne i en benevningsalder hvor de stort sett gjentar alt. Som Høigård (2013, s. 161) skrev er barn i 1-2-årsalderen i en intens ordsamlerperiode hvor de setter navn på gjenstander og handlinger. Det er nettopp dette de yngste barna på denne avdelingen gjør for tiden, og det er derfor viktig at de voksne er her-og-nå i språket og snakker rundt det barna ser og benevner referenten. Ved å jobbe på denne måten kan barna potensielt få mange førstehåndserfaringer med betydningen av ord gjennom et måltid, og det er nettopp denne erfaringer det er viktig at barna får flest av når de skal lære ordenes betydning (Høigård, 2013, s. 163).

4.2 Voksenrollen

Under observasjonene ble jeg oppmerksom på at de voksne på avdelingen virket tilstedeværende både fysisk og psykisk under hele måltidet. I barnehage 2 spiste alle de ansatte sammen med barna, og de hadde egne fat, kopper og kniv. At voksenrollen er en viktig del av arbeidet med språkmiljøet kommer også frem i intervjuene av begge barnehagelærerne. På spørsmål om hva barnehagelærer 2 mener er viktig for å skape et rikt språkmiljø på en avdeling med de yngste var en del av svaret som følgende.

«Det som er viktig tenker jeg er bevisste voksne som bruker språket. Og oppfordrer også ungene til å bruke språket sitt.» (Barnehagelærer 2)

Barnehagelærer 1 trakk frem på samme spørsmål at hen syntes det er personalet og måten de legger til rette og er til stede i relasjonene med barna for å kunne gi de et godt verktøy til språklig utvikling. På spørsmål om hvordan hen jobber for å skape et rikt språkmiljø med måltidet som arena var en del av svaret følgende.

«Jeg legger jo mye vekt på voksenrollen og tilstedeværelsen i relasjonen for å kunne skape et rikt språkmiljø også. Jeg tror på en måte vi er kilden på mange måter til å skape det.» (Barnehagelærer 1)

Begge barnehagelærerne nevner voksenrollen i forbindelse med språkmiljøet, og barnehagelærer 1 legger spesielt vekt på denne faktoren. Personalet i seg selv, deres kompetanse og holdninger er den faktoren som har mest å si for hvordan et språkmiljø er (Høigård, 2013, s. 237). Som barnehagelærer 2 nevnte er voksne som bruker språket viktig med tanke på at det er gjennom språklige interaksjoner med for eksempel voksne at barn lærer språk (Gjems, 2011a, s. 47). Barna skal bade i språk er et uttrykk overhørt flere ganger når det er snakk om språkmiljøet på småbarnsavdelinger. Å utsette barna for et rikt og variert språkbilde, der de voksne ikke er redde for å bruke mye ord. Barnehagelærer 1 nevnte også tilstedeværelsen i relasjoner i forbindelse med språkmiljøet. Dette er relevant, da det er vist gjennom forskning at barnets læring gjennom dialogen er avhengig at et godt følelsesmessig forhold mellom barnet og den voksne (Høigård, 2013, s. 67).

Begge barnehagelærerne var også inne på tema om at en må se hvor barna er og ta deres initiativer og være på deres nivå. I arbeid med språkutvikling kan det jobbes i samsvar med Vygotskijs nærmeste utviklingssone. Her må de ansatte ha kunnskap om hvor barna er i språkutviklingen og hva de mestrer individuelt og hva de kan klare med hjelp og veiledning fra en voksen (Askland & Sataøen, 2013, s. 200) og utfordre barna innenfor denne sonen. Dette kan også gjøres ved hjelp av et mer kompetent barn, men i språkutviklingen kan det være bedre at en tålmodig voksen går inn med hjelp og veiledning. Allikevel kan barna være den mer kompetente støtten gjennom at de mestrer mindre språk lærer litt og litt gjennom å høre. Dette vil føre til en gradvis overføring av språklig kompetanse, og er det som kjennetegner den nærmeste utviklingssonen ifølge Grøver (2018, s. 35). Det vil da være den voksnes rolle å være tilgjengelig ved behov for mer støtte og hjelp enn det mer kompetente barnet kan gi.

4.3 Samtalen

I begge barnehagene ble det observert at de voksne hadde samtaler med barna under måltidet, i større grad sammen med de eldste barna på avdelingene. Følgende situasjon ble observert i barnehage 1.

Barnehagelærer 1 spør barna hva de gjorde i utetiden i dag, alle barna fikk mulighet til å svare en etter en og støtte om de strevde med å fortelle. Deretter forteller barnehagelærer 1 at barna også hadde stått og sett på vaktmesteren som hakka. Barn 1 «ja hakk hakk hakk». Barnehagelærer 1 forklarte at vaktmesteren hakket bort isen fra kumlokket slik at vannet rant nedi. «Han reparerte» sa barn 2. «Det gjorde han, han hakka bort isen så vannet går nedi» sa barnehagelærer 1. Barn 1 sa «også oppå taket». Barnehagelærer 1 spurte opp barnet om det mente på taket, noe det svarte bekræftende på. Deretter forklarte barnehagelærer 1 at vi ikke har kumlokk på taket, men takrenner som vannet renner i. Barn 1 og barn 3 gjentok ordet takrenner. De skulle se nærmere på takrennene når de gikk ut senere samme dag.

Samtalen kan sees på som en hverdagssamtale, der barna og barnehagelærer 1 snakker sammen om et tema mens en annen aktivitet pågår (Gjems, 2011a, s. 43). I samtalen beskrevet var det flere barn og en voksen involvert, noe som kjennetegner samtaler i barnehagen (Grøver, 2018, s. 77). Dette gjør at barna må lære seg å ta hensyn til andre i samtaler. I starten av samtalen fikk alle barna mulighet til å fortelle på tur hva de hadde gjort, og barnehagelærer 1 støttet de barna som slet med å svare selv. Gjennom denne samtalen møtte også barna et ord som virket ukjent for noen, nemlig takrenne. Barna får i denne situasjonen kun en andrehåndsbeskrivelse med ordbetydningen, altså en forklaring av hva det er (Høigård, 2013, s. 163). Allikevel var barnehagelærer 1 klar på at de skulle se på takrennene når de gikk ut senere samme dag, noe som vil føre til at barna får en førstehåndserfaring med en takrenne.

Barnehagelærer 1 trakk frem og vektla tilstedeværende voksne både fysisk og psykisk som skaper gode samtaler under måltidet gjennom hele intervjuet. Fysisk og psykisk tilstedeværelse er en nødvendighet for at personalet skal få invitert til og støttet barna i samtaler gjennom måltidet. Dette er igjen med på å støtte og stimulere barns språklæring (Gjems, 2011a, s. 46), og stiller store krav til de voksne. Alt praktisk må være på plass, slik at de skal slippe å reise seg for å hente noe under måltidet, og de må også være påkoblet hele tiden. I tillegg stiller en samtale med barn store krav til den voksne i samtalen, på en måte

som gjør at den voksne tilpasser seg barnas bidrag (Høigård, 2013, s. 70). Dette gjør barnehagelærer 1 gjennom situasjonen som ble beskrevet ved at barnet nevner taket, tar barnehagelærer 1 barnets initiativ og samtalen går over på takrenner. Det ble vist interesse for barnet og hva det sier, som gjør at en voksen blir en god dialogpartner (Høigård, 2013, s. 70), og samtalen kunne vært dratt enda lenger for å skape en lengre samtale ut av temaet barnet tok opp. Dette kunne blant annet blitt gjort gjennom turgivere i form av spørsmål om hva som er i takrenna og hva den gjør. Eventuelt kunne også barnehagelærer 1 brukt tilretteleggingsspørsmål for å få de med videre i samtalen (Høigård, 2011, s. 74), et mer ledende type spørsmål på hvordan en takrenne fungerer.

Barnehagelærer 2 nevnte følgende i intervjuet etter spørsmål på hvordan hen jobber for å skape et rikt språkmiljø under lunsjmåltidet:

«I tillegg til benevning da, så er det jo det her å prøve å spørre dem om ting, i alle fall de største da som kan fortelle litt. Der er det jo liksom, hva gjorde du etter barnehagen i går, eller hvis du vet at de har gjort noe spesifikt, hva gjorde du på turen i går. Prøve å få dem til å fortelle litt. Eller noe så enkelt som hva lekte vi med ute i stad. For å få i gang noen ting, og så prøv å spørre alle rundt bordet, så blir de kanskje litt opptatt av hva hverandre har gjort også. Ja. Prøve å få til en liten samtale ut av det.» (Barnehagelærer 2)

Barnehagelærer 2 forteller at fokuset ligger på å få en samtale gjennom å spørre barna om ulike episoder som de har vært med på, for eksempel på tur eller i uteleken. Gjennom observasjonen observerte jeg derimot at det stort sett var snakk om det som var rundt barn og voksne der og da, mer her-og-nå-språk (Høigård, 2013, s. 47-48). Det ble observert mye benevning av påleggene innledningsvis av måltidet, og samtaler som for eksempel dreide seg rundt hva som var i omeletten eller hvilket pålegg barna ønsket og hvordan de skulle få det på brødskiva. Samtalene var situasjonsavhengig og handlet om den maten de redskapene som var i barnas nærhet, og de handlingene som ble gjort (Høigård, 2013, s.47-48). Med bakgrunn i at barnehagelærer 2 nevnte samtalen i intervjuet, var det stort sett situasjonsavhengig språk i samtaler som ble observert. Barnehagelærer 2 nevnte også at de snakket med barna om hva de hadde gjort i uteleken, på turen eller etter barnehagen dagen før, en mer handlingsoppsummerende samtale (Høigård, 2013, s. 177) der barna får muligheten til å ytre seg om situasjoner som har satt inntrykk.

I intervjuet kom barnehagelærer 1 inn på hvordan måltidet som språkarena og samtalene som blir til her kan gagne språkmiljøet og det sosiale i andre deler av barnehagehverdagen.

«At alle får muligheten til å snakke, og at vi gjør hverandre oppmerksom på hverandre for det gagnar oss jo i språkmiljøet generelt på barnehagen. For måltidet er også en situasjon som er gull verdt i forhold til relasjoner. Og hvis vi får til å gjøre ungene oppmerksom på hverandre der er det kanskje lettere å ta hverandre med inn i leken også, etter måltidet.»
(Barnehagelærer 1)

Her kommer barnehagelærer 1 inn på de sosiale sidene av en samtale. Alle barna skal få muligheten til å snakke og samtidig gjøres oppmerksomme på hverandre, altså de andre deltakerne i samtalen. Barna må både uttrykke egne interesser, men samtidig lære å ta hensyn til de andre i samtalen og deres interesser (Grøver, 2018, s. 77). Uttalelsen om måltidet er en situasjon gull verdt i forhold til relasjoner kan også knyttes til samtalen som kan oppstå under måltidet. Gjennom samtaler bygger man relasjoner, og holder disse relasjonene levende (Öhman, 2016, s. 80). Relasjonene kan tas med videre inn i leken som barnehagelærer 1 nevner, og her kan samtaler og leken i seg selv være med på å skape sterkere relasjoner mellom barn og barn eller barn og voksen. Samtalene under måltidet kan også føre til at barna får en følelse av glede og samhörighet (Öhman, 2016, s. 80), en samhörighet som også kan være viktig i leken og andre sosiale arenaer gjennom barnehagedagen.

4.4 De fysiske omgivelsene og sosial organisering

I intervjuet med barnehagelærer 1 ble det lagt vekt på personalet og de voksnes rolle i språkmiljøet, og det fysiske miljøets betydning kom også så vidt opp som tema under spørsmål om hva hen legger i språkmiljø.

«Et miljø som du ser at her kan vi lære, og da tror jeg man kommer langt med konkrete og bilder, og at det fysiske miljøet i barnehagen også er lagt til rette for ulike typer lek, som gir ulike typer språkstimulans også.» (Barnehagelærer 1)

Som tidligere nevnt av barnehagelærer 1 er den mest avgjørende faktoren for språkmiljøet i barnehagen personalet og deres kompetanse og holdninger (Høigård, 2013, s. 237). I tillegg til menneskene, vil fysiske omgivelser og den sosiale organiseringen være med på å fremme et godt språkmiljø (Høigård, 2013, s. 239). Dette kommer frem under intervjuet med

barnehagelærer 1 i praten rundt spørsmålet om hva hen legger i et rikt språkmiljø. Også her kommer barnehagelærer 1 inn på at personalet er viktig og at de på avdelingen snakker om et stimulerende miljø og «hvordan rommet bør se ut, hva vi bør ha opp, hva inspirerer dem til å leke med det her og utvikle språket sitt» (barnehagelærer 1). Det er med andre ord også menneskene som gjerne konstruerer de fysiske omgivelsene i barnehagen, og barnehagelærer 1 nevner at det er viktig å se på hva som inspirerer barna i lek. Et stimulerende fysisk miljø kan føre til samhandling i lek, og grunnlaget for utvikling ligger ifølge Vygotskij i samhandlingen i fellesskapet (Askland & Sataøen, 2013, s. 196).

Barnehagelærer 2 kom ikke direkte inn på det fysiske miljøet som en støtte til et rikt språkmiljø i intervjuet. Hen nevnte senere i intervjuet at barna kunne vise interesse under måltidet hvis det hang noe på veggen like ved matbordene, for eksempel bursdagskroner. Under gjennomføringen av observasjonen i barnehage 2 hang det ingenting på den aktuelle veggen. Interessen til barna kan vise til nettopp det at de fysiske omgivelsene kan være med på å fremme et godt språkmiljø (Høigård, 2013, s. 239), og at observasjonen som barnehagelærer 2 har gjort seg kan brukes videre i arbeidet med et rikt språkmiljø. Med tanke på at veggen var tom under gjennomføring av observasjon, kan en ide være å bruke denne veggen mer aktivt i arbeidet med språkmiljø under lunsjmåltidet. Her kunne det blitt hengt opp bilder av ulike slag, for eksempel i forbindelse med pågående prosjekt, tema eller noe som interesserer barnegruppa og inviterer til språklig interaksjon.

Under observasjonene observerte jeg at barna i barnehage 1 var fordelt på to bord, henholdsvis 6 og 4 barn og en voksen på hvert bord. På bordet med 6 barn var i all hovedsak de yngste barna på avdelingen. I barnehage 2 hadde de tre bord. På ett bord satt 3 barn og en voksen, 3 barn og to voksne på ett bord og fire barn og tre voksne på det siste. På bordet med fire barn satt de yngste barna på avdelingen. Innledningsvis i intervjuet fortalte barnehagelærerne om hvordan organiseringen rundt måltidet var.

«Vi har ingen faste plasser, ja vi varierer veldig da sånn at alle skal få sitte med noen som prater mye og kan mye. Samme med de voksne også, vi har heller ingen faste plasser, vi bare bytter litt på. Og så er det noen, hvis man for eksempel merker at noen er veldig gira en dag, og at man vet at noen drar hverandre veldig opp så kanskje man setter dem på hvert sitt bord akkurat den dagen.» (Barnehagelærer 2)

«De sitter seks på det store bordet og fire på det lille bordet. På det lille bordet samler vi ofte barn som trenger å samle seg litt mer under et måltid og som har litt uro i kroppen og som plutselig kan springe fra bordet og sånne ting, for å skape mest mulig ro under måltidet. Ja, og så har vi voksne faste plasser hvor vi sitter, så vi prøver så godt vi kan å bli sittende ved bordet for mest mulig ro.» (Barnehagelærer 1)

I barnehage 1 var det under observasjonen to voksne til stede mens en ansatt gjennomførte pause. Barnehagelærer 1 fortalte under intervjuet at de to ganger i uken var tre voksne til stede under lunsjmåltidet. På det store bordet var det 6 barn og en voksen, og det var avstander mellom barna og alle barna og den voksne. Dette kan føre til at det blir vanskeligere for de ansatte å støtte de barna som behøver det. Høigård (2013, s. 240) nevnte barn som behøver ekstra hjelp for å leke med andre barn, men det kan også tenkes at dette gjelder for de barna som behøver ekstra støtte under måltidet. Det vil være utfordrende for den ene ansatte og både hjelpe barna på det fysiske planet, med maten, og være støttende i språkutviklingen samtidig. Det ble som tidligere nevnt observert en stor grad av benevning på dette bordet, men det satt også barn der med språklig kompetanse over dette nivået. På det lille bordet satt den voksne tettere på barna og hadde mulighet til å nå alle fysisk, noe som kan tenkes å gjøre det enklere for å få til et godt språklig samspill rundt matbordet.

Barnehagelærer 2 nevnte at barna alltid skulle sitte med noen som prater mye og kan mye. Sett i sammenheng med Vygotskijs syn på læring kan dette bli sett på at alle har et mer kompetent barn eller voksen (Askland & Sataøen, 2013, s. 200) i nærheten av seg under hvert måltid. Denne formen for sosial organisering kan lede til et rikt språkmiljø, så lenge de ansatte på avdelingen, som er den faktoren som spiller størst rolle for språkmiljøet i barnehagen (Høigård, 2013, s. 237), er aktive i det språklige samspillet under måltidet. På de to bordene med tre barn ble det observert en god del språklig samspill underveis, i stor grad farget i form av måltidet og maten som stod fremme. På det lille bordet var det stort sett benevning av ulik mat som ble observert. Det er i et aktivt samspill språklæring skjer, og det er viktig at personalet er aktive i samtalene under måltidet.

5.0 Avslutning

Som nevnt innledningsvis skal barnehagene i henhold til rammeplanen gi barna en god språkstimulering gjennom dagen, og barna skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 23). Sitatet tolket jeg til at det gjaldt gjennom hele dagen, også med måltidet som arena. Gjennom prosessen med denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan to barnehagelærere jobber med språkmiljøet under lunsjmåltidet på hver sin avdeling. Funnene har kommet frem gjennom både observasjon av måltidet og intervju med barnehagelærer, og jeg mener jeg har fått god innsikt i barnehagelærernes arbeid gjennom denne formen for metodetriangulering. Disse funnene svarer direkte på prosjektets problemstilling, og det følger nå en kort oppsummering av funnene som gir svar på problemstillingen.

I løpet av prosessen med oppgaven har det kommet opp interessante funn. Blant annet har det blitt trukket frem, spesielt av barnehagelærer 1, voksenrollen og hva de voksne betyr for språkmiljøet under lunsjmåltidet. De voksne er gjennom deres kompetanse og holdninger den viktigste og mest utslagsgivende faktoren for hvordan et språkmiljø er (Høigård, 2013, s. 237). Den kompetansen de voksne sitter med og deres kjennskap til barnas språklige utvikling kan sammen legge opp til at de voksne jobber mot barnas nærmeste utviklingszone, altså i sonen der utviklingspotensialet ligger (Askland & Sataøen, 2013, s. 200). Begge barnehagelærerne kom også inn på temaet om å jobbe med benevning i språkmiljøet for de yngste barnas språkutvikling. Gjennom benevning av det som er til stede får barna erfaringer med både uttrykkssiden, hvordan ordet høres ut, og innholdssiden, hva ordet betyr (Høigård, 2013, s. 158). Dette kan over tid og repetisjoner føre til en bedre og utvidet begrepsforståelse, som vil gi en semantisk utvikling hos barnet. Samtalen og det sosiale samspillet var også et tema hos begge barnehagelærerne, og jeg observerte også dette i den ene barnehagen. I samtaler bygger vi opp kunnskaper om hvordan vi skal uttrykke oss når vi vil formidle noe til noen andre (Gjems, 2011b, s. 21), og barnas aktive deltakelse i samtalen blir sett på som et sentralt grunnlag for støtte og stimulering av barns språklæring (Gjems, 2011a, s. 46-47). Måltidet med samtalen som en mulighet for relasjonsbygging kom også frem, noe som er viktig da man gjennom samtaler både bygger relasjoner og holder eksisterende relasjoner levende (Öhman, 2016, s. 80). Gjennom analysen av datamaterialet så jeg også at begge barnehagelærerne var innom de fysiske omgivelsene og den sosiale struktureringen som en faktor for språkmiljøet, selv om dette ikke ble vektlagt i noen av intervjuene. Det var blant

annet observert av barnehagelærer 2 under tidligere måltid at barna var opptatt av ting som hang på veggen, noe som kan vise til at de fysiske omgivelsene kan være med på å fremme et godt språkmiljø (Høigård, 2013, s. 239). Jeg mener det allikevel vil være opp til de voksne å fange opp denne interessen til barna og skape en samtale ut av situasjonen. For de yngste vil det være de daglige hverdagssituasjonene og det mellommenneskelige samspillet som er sentralt i et godt språkmiljø (Høigård, 2013, s. 238).

Gjennom prosjektet mener jeg at jeg har fått et svar på min problemstilling som lyder «*Hvordan legger pedagogen til rette for et rikt språkmiljø under lunsjmåltidet for de yngste barna?*». Det har også gitt meg innsikt i hvordan et forskningsprosjekt forløper og hvordan jeg kan løse uforutsette hendelser underveis. Med landet i siste del av koronarestriksjoner, sykdom hos både meg og informanter og barnehagehverdagen har gitt utfordringer for gjennomføringen av både observasjoner og intervjuer. Jeg ser på måltidet som en ekstra spesiell arena i barnehagehverdagen, på bakgrunn av at man sitter samlet rundt sammen et bord, og gjerne med fokus på det samme. Funnene i dette prosjektet ønsker jeg å ta med meg inn i mitt fremtidige arbeid som barnehagelærer, og det har gjort meg enda mer oppmerksom på hvor viktig det er å bruke de daglige rutinesituasjonene som en språkarena og skape et godt språkmiljø i disse.

6.0 Litteratur

Askland, L. & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3. utg.). Gyldendal Akademisk Forlag.

Gjems, L (2011a). Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen* (s. 43-67). Cappelen Damm Akademisk.

Gjems, L (2011b). Innledningskapittel. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen* (s. 12-42). Cappelen Damm Akademisk.

Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen. Kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Cappelen Damm Akademisk.

Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.

Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2018). Språklig utvikling hos barn fra null til fem år. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 151-172). Fagbokforlaget.

Nordtømme, S. (2010). Perspektiver på læring. I H. D. Hogsnes (Red.), M.-L. Angell & S. Nordtømme, *Barnehagens læringsliv* (s. 15-28). Fagbokforlaget.

Öhman, M. (2016). *Samtaler og samspill med barn. Mer enn bare snakk*. Pedagogisk Forum.

Sandgrind, S. W. (2022, 7. april). – *Rutinesituasjoner gir gylne muligheter for godt samspill*. Barnehage.no. <https://www.barnehage.no/kanvas-maltidet-pedagogikk/rutinesituasjoner-gir-gylne-muligheter-for-godt-samspill/130271>

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Damm Akademisk.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.

7.0 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1 – Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Måltidet som arena for språkutvikling hos de yngste barna”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske måltidet som arena for begrepsutvikling og begrepsforståelse hos de yngste barna i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet gjennomføres i forbindelse med bacheloroppgave gjennom Dronning Mauds Minne Høgskole, under fordypningsfaget ledelse av barns læring i et nærmiljøperspektiv. Bacheloroppgaven vil ha et omfang på ca. 10 000 ord, og to avdelinger og pedagogiske ledere/barnehagelærere vil inngå i prosjektet. Prosjektets problemstilling lyder som følger: «*Hvordan kan pedagogen legge til rette for språkutvikling hos de yngste barna under lunsjmåltidet?*».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette forskningsprosjektet på bakgrunn av at du jobber som pedagogisk leder eller barnehagelærer på en småbarnsavdeling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det både observasjon og et intervju. Observasjonen vil bli gjennomført gjennom et lunsjmåltid, der jeg vil observere hele avdelingen/basen fra avstand. I ettertid av observasjonen ønsker jeg å gjennomføre et intervju med deg. Intervjuet vil vare ca. en time, og jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ditt personvern ivaretas ved at intervjuet blir transkribert kort tid etter gjennomført intervju, og lydopptaket vil deretter bli slettet. Alle notater og annet materiale anonymiseres og oppbevares sikkert på pc med innlogging. Både du og barnehagen anonymiseres ved hjelp av kode, for eksempel barnehagelærer 1, og vil ikke være gjenkjennelig i publikasjonen. Det er kun studenten og veilederne som vil ha tilgang til materialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 22.04.2022. Lydopptaket av intervjuet vil bli transkribert kort tid etter gjennomført intervju, og dermed slettet. Samtykkeskjemaet blir oppbevart på sikkert sted gjennom prosjektet og vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Mauds Minne Høgskole ved Kjersti Merete Langvik, kml@dmmh.no, eller Marianne Johnsen Ryen, mariannejryen@gmail.com.
- Vårt personvernombud: Ingar Pareliussen, ipa@dmmh.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kjersti Merete Langvik og Marianne Johnsen Ryen
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Silje Westby
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «måltidet som arena for språkutvikling hos de yngste barna», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 22.04.2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide

Spørsmålene i intervjuguiden er tematiserte, og spørsmålene notert ned er eksempler på spørsmål knyttet til de aktuelle temaene.

Innledning: Presentasjon av meg selv, informasjon om prosjektet og hva intervjuet handler om, informasjon om dokumentering av intervjuet og personopplysninger. Problemstilling: «Hvordan legger pedagogen til rette for et rikt språkmiljø under lunsjmåltidet for de yngste barna?»

Vil du fortelle litt om deg selv?

- Hvor lenge har du jobbet med de yngste barna?

Lunsjmåltidet

Hvordan organiseres lunsjmåltidet ved din avdeling?

- Barnehage 1 hadde matbokser under observasjon. Vil du forklare organiseringen når dere står for maten?
- Hva serveres, og hvordan serveres det? Ferdig påsmurt, buffet osv.
- Hva får barna av redskaper til måltidet?
- Hvordan er de ansatte på avdelingen organisert? For eksempel hvor de er plassert, bytter på hvor hvem sitter.
- Hvordan er barna plassert? Faste plasser, aldersdelt?

Har dere bordvers eller sang som inngang til måltidet?

Språkmiljø

Hva legger du i begrepet språkmiljø?

- Hvem er deltakende i et språkmiljø?

Hva mener du er viktig i arbeidet for å skape et rikt språkmiljø på en avdeling med de yngste?

- Hvordan jobber du/dere for å skape et rikt språkmiljø?

Lunsjmåltidet som arena

Hvordan jobber du for å skape et rikt språkmiljø under lunsjmåltidet?

- Er dette noe dere reflekterer over i personalgruppa?
- Hvordan jobber du for å inkludere alle barna i språkmiljøet?
 - Jobbes det likt med 1-åringen og 2-åringen? Hvilke tanker har du rundt dette?
- Under observasjonen la jeg merke til at det var mindre bruk av det verbale språket på «det høye bordet». Hvilke tanker gjør du deg om det? Er dette noe dere reflekterer over i personalgruppa?
- Den sosiale samtalen, koble barna på hverandre.
- Åpne vs. lukkede spørsmål

Har du noen tanker om andre ting som kan være med på å berike språkmiljøet med måltidet som arena?

Avrunding

Er det noe innenfor temaet som ikke har kommet opp du mener vi bør diskutere?

Jeg tar en kort oppsummering av hva vi har snakket om